

Technická univerzita v Liberci
FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: Pedagogiky a psychologie
Studijní program: Magisterský
Kombinace: Anglický jazyk - Francouzský jazyk

BILINGVISMUS DĚTÍ ŠKOLNÍHO VĚKU
BILINGUALISM OF SCHOOL AGE CHILDREN
BILINGUALISME DES ENFANTS SCOLAIRES

Autor:
Anna Levy

Podpis:

Adresa:
Václavkova 18
160 00, Praha 6

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Václav Zeman, CSc.

Počet

stran	slov	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
62	15 360	-	4	21	-

Zadání Diplomové práce FRONT-back

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

V Liberci dne:

Anna Levy

Poděkování:

Mé poděkování patří celé mé rodině, bez jejíž pomoci s hlídáním dětí bych diplomovou práci jen obtížně dokončovala. Dále děkuji svým dětem a manželovi, že se mnou měli velkou trpělivost a nechali mě pracovat. Vedoucímu práce Doc. PhDr. Václavu Zemanovi děkuji za podnětné rady a udání správného směru mé práce.

BILINGVISMUS DĚTÍ ŠKOLNÍHO VĚKU

LEVY Anna

P–2006

Vedoucí DP: Doc. PhDr. Václav Zeman, CSc.

Resumé

Diplomová práce analyzuje základní pedagogicko-psychologické aspekty týkající se vývoje dvojjazyčných dětí. Jejím cílem je na základě metavýzkumu provést analýzu pozitivních a negativních dopadů raného bilingvismu. Teoretická část se opírá především o publikaci Hamersové a Blanca, která je souhrnem nejmodernějších znalostí o bilingvních jedincích a společnostech. Je podložena dlouhodobým pozorováním vlastních a cizích bilingvních dětí a rovněž rozhovory se zkušenými pedagogy z mateřských a základních škol v Čechách a USA. Ze závěru práce vyplývá, že bilingvismus má v mnoha směrech pozitivní vliv na kognitivní vývoj dítěte a celkově přispívá k větší toleranci vůči minoritním skupinám. Tato zjištění lze využít zařazením cizího jazyka již v mateřské škole.

BILINGUALISM OF SCHOOL AGE CHILDREN

Summary

This Diploma Thesis deals with the issues of languages in contact from individual bilinguality to societal bilingualism. It analyzes the effects of bilingualism on a child's educational and psychological development. The Diploma relies on Hamers and Blanc's theoretical work (a study of all the research in the field of bilinguality and bilingualism explored till today). Some of these findings are supported by observation of the author's and other bilingual children and interviews with experienced Czech and American kindergarten and elementary school teachers. The work concludes that bilingualism improves children's cognitive development and promotes tolerance to minorities. Therefore, increased exposure to foreign language in preschool should be aggressively supported.

BILINGUALISME DES ENFANTS SCOLAIRES

Resumé

La thèse analyse les aspects fondamentaux psychologiques concernant l'évolution des enfants bilingues. Son but est d'analyser, à la base d'une « meta-recherche », les incidences positives et négatives du bilinguisme hâtif. La partie théorique se fonde surtout sur la publication de Hamers et Blanc représentant le résumé des connaissances récentes concernant les individus et sociétés bilingues. Elle est basée sur une observation de longue durée des enfants germano et anglo bilingues, ainsi que sur les entrevues réalisées avec les pédagogues expérimentés des écoles maternelles et élémentaires en République tchèque et aux États-Unis. En conclusion de la thèse on constate que le bilinguisme influence de façon positive l'évolution cognitive de l'enfant et aide à la meilleure tolérance envers les minorités. Cette constatation peut être utilisée en enseignant une langue étrangère déjà à l'école maternelle.

Kolik řečí umíš

Jiří Žáček

Náš Rek se dal do učení cizích řečí -
a teď mňouká,
řehtá,
kokrhá
a mečí.

Mručí na mě:
- Každý zmoudří věkem.
Kolik řečí umím,
tolikrát jsem Rekem!

A já žasnu,
nestačím se divit –
počítám jen, kolik Reků
budu muset živit.

(Žáček, Jiří: Pro slepičí kvoč. Praha, Albatros 1986.)

Obsah

1. Úvod	10
3. Rozmanitost ve výkladu pojmu „bilingvismus“	15
4.1. ČLENĚNÍ HAMERSOVÉ A BLANCA: BILINGUALITY VS. BILINGUALISM	17
4.1.1 <i>Bilinguality</i>	17
4.1.2 <i>Bilingualism</i>	19
4.2. DALŠÍ MOŽNÉ ČLENĚNÍ BILINGVISMU	22
5. Vývoj zkoumání bilingvismu	23
6. Dětský (raný) bilingvismus.....	25
6.1 BILINGVISMUS SOUBĚŽNÝ A NÁSLEDNÝ	25
6. 2. JAZYKOVÝ VÝVOJ A JEHO SPECIFIKA U BILINGVNÍCH DĚTÍ.....	27
6.3. KOGNITIVNÍ VÝVOJ.....	36
6.3.1. <i>Myšlení a řeč</i>	36
6.3.2. <i>Bilingvismus z hlediska úrovně</i>	39
6.3.3. <i>Kognitivní uspořádání</i>	41
6.3.4. <i>Pozitivní a negativní vliv bilingvismu na kognitivní vývoj</i>	43
6.4. VLIV RODINY NA VÝVOJ BILINGVISMU	45
6.5 BILINGVNÍ GRAMOTNOST	48
7.1. KULTURA	50
7.2. KULTURNÍ ROZMANITOST A MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA.....	51
7.3. BIKULTURALITA	55
7.4. PODPORA BIKULTURALITY V RODINĚ.....	57
7.5 KULTURNÍ A ETNICKÁ IDENTITA	59
8. Závěr	62
9. Seznam pramenů.....	63
9.1 PUBLIKACE	63
9.2 ELEKTRONICKÉ ZDROJE	64

1. Úvod

Koho lze považovat za dvojjazyčného (bilingvního)? Vyvíjí se dvojjazyčné děti stejně jako jejich jednojazyčné protějšky? Nese s sebou jejich vývoj nějaká rizika či úskalí? Jak je to s jejich identitou a kulturou? Jak se člověk stane dvojjazyčným? Jak může rodina podporovat bilingvismus u svých dětí? Tyto a další otázky si možná kladou rodiče dvojjazyčných dětí, jejich známí nebo pedagogové na základních školách. Vzhledem k tomu, že s manželem vychováváme dvě děti v tak zvané „smíšené“ rodině (manžel je Američan a já Češka) i nás od jejich narození zajímalo, zda bude mít bilingvismus pozitivní či negativní vliv na jejich psychický vývoj.

Dodnes mezi lidmi přetrvávají mýty, které tvrdí, že bilingvismus získaný v raném dětství může mít negativní vliv na celkový psychický vývoj bilingvního dítěte. Cílem této práce je na základě nejnovějších výzkumů vyvrátit některé mylné obavy z bilingvismu a dlouhodobým empirickým zkoumáním vlastních i cizích dětí potvrdit, že bilingvismus získaný v raném dětství má pozitivní vliv na kognitivní vývoj dítěte a může být považován dokonce za žádoucí.

Po přečtení odborné publikace *Bilinguality and Bilingualism* Hamersové a Blanca, jsem si uvědomila, o jak rozsáhlou problematiku se jedná. Bilingvismus je zkoumán například psychologií, sociologií, etnografií, lingvistikou a jinými vědními obory. Jedná se tedy o multi a interdisciplinární fenomén. Vzhledem k hloubce, složitosti a rozsáhlosti tohoto tématu bych v budoucnu ráda prohloubila své dosavadní znalosti a věnovala se mu ve svém profesním životě.

S rostoucí globalizací dochází ke zvýšenému pohybu lidí po světě. Lidé cestují nebo se stěhují z ekonomických, politických, náboženských či jiných důvodů. Na celém světě tak dochází k poznávání různých kultur, což přispívá k rozšiřování všeobecného vzdělání. Velkou roli zde hrají masové sdělovací prostředky, které dokáží přiblížit svým konzumentům informace takřka okamžitě a navíc i s doprovodným komentářem, jenž obvykle umožňuje lepší orientaci v publikovaných problematikách. Tento globalizační fenomén nepřináší pouze informační pozitiva, ale bohužel i informace negativní, například o střetech náboženství a ozbrojených konfliktech, které pramení z rozdílné víry, hodnot a politických zájmů.

Rozpad východního bloku a rozšiřování Evropské Unie také umožnily zvýšený přesun lidí do cizích zemí, a to jak za rekreací, tak i za studiem či za prací. Dále pak do západní Evropy přichází řada východoevropských (Ukrajina, Bělorusko), středoasijských (Čečna) a asijských (Vietnam) uprchlíků, kteří opouštějí své domovy z důvodů špatné politické či sociální situace. To vše vyžaduje znalost cizích jazyků a nabízí možnost sbližování lidí různých národností. Někdy dochází k uzavírání „smíšených“ manželství, které mohou postavit základ multikulturní a multilingvní rodiny v dané zemi. Některé země mají původní obyvatelstvo složené z větší části z imigrantů. Jedná se například o USA, Kanadu a Austrálii.

Ať už jsou důvody pro přestěhování lidí jakékoliv, jedno však mají tito „migranti“ společné. Jsou vystaveni nové kultuře, která s sebou může, ale nemusí, přinést cizí jazyk a dále pak odlišným zvykům, tradicím a mnohdy i jinému náboženství. Záleží samozřejmě na motivaci a délce pobytu těchto imigrantů, do jaké míry s majoritní skupinou splynou.. Pokud se chtějí plně zařadit do nové společnosti a zároveň si uchovat svou vlastní kulturu a jazyk, pak se mohou stát bikulturními a bilingvními nebo alespoň vychovávat své děti v tomto duchu.

V některých kulturách je naopak znalost pouze jednoho jazyka považována za zvláštnost. Za zajímavou zmínku stojí kmen Tukano¹ v severozápadní Amazonii, na hranicích mezi Columbií a Brazílií. Tento kmen tvoří multilingvní lidé, kteří musí uzavřít sňatek mimo svou jazykovou skupinu. To znamená, že každý muž si musí vzít za manželku ženu ze sousedního kmene, která mluví jiným jazykem než on. Pokud by si vzal ženu, která mluví stejným jazykem, bylo by to považováno za určitý druh incestu. Žena se po svatbě nastěhuje do domu svého muže a jejich děti od narození mluví dvěma či spíše více jazyky, neboť ostatní ženy, se kterými děti přichází pravidelně do styku, mluví nějakými dalšími jazyky. Příslušníci kmene Tukano si prý ani neuvědomují, že ovládají několik jazyků a nejsou ani schopni uvést jejich konkrétní počet. Multilingvismus je pro toto společenství norma a vidí v něm svou sílu. Když dochází k navštěvování mezi jednotlivými jazykovými kmeny, vždy se najde nějaký člověk, jež hovoří daným jazykem. Naučit se jazyk toho s kým žijeme, je považováno za slušnost.

¹ <http://indian-cultures.com/Cultures/tukano.html>

V naší společnosti je to jinak, ale pro děti, které jsou takto vychovávány od raného věku, je tato situace naprost přirozená. Uvědomují si svou odlišnost oproti ostatním, co se jazyků a kultury týče, ale jsou na to spíše hrdí. Oni, tak jako lidé z kmene Tukano a další bilingvní jedinci a některé bilingvní společnosti, mluví více jazyky, protože to potřebují ke svému životu. Jejich znalost je tedy instrumentální a pragmatická, neboť jim umožňuje udržovat osobní vztahy se svými blízkými a jinými lidmi, kteří hrají důležitou roli v jejich životě.

2. Bilinguality and Bilingualism: Hamers&Blanc 2000

Bilinguality and Bilingualism od autorů J. Hamersové a M. Blanca je nejvýznamnějším zdrojem, o který se opírá teoretická část této diplomové práce. Byla mi doporučena Doc. V. Zemanem, CSc., neboť se jedná o odbornou publikaci, jež je metavýzkumem nejnovějších poznatků o bilingvistice. Tato kniha byla poprvé publikována v roce 1989, a jelikož výzkum týkající se této problematiky jde rychle kupředu, autoři ji přepracovali, obohatili o nejnovější informace a znovu vydali roku 2000. Jedná se o „obsáhlou psycholingvistickou a sociálně psychologickou studii, opírající se o sedm set dalších publikací na téma bilingvistiky“, jak uvádí V. Zeman (1999, s.187)². Hamers&Blanc zvolili unikátní multidisciplinární a interdisciplinární přístup, ve kterém do hloubky analyzují nejnovější výzkumy týkající se bilingvistiky od roku 1980 až dodnes. Dále pak jako první zavedli rozlišení bilingvistiky na **bilinguality** a **bilingualism**, což znamená pohled na bilingvistiku z hlediska psychologického (bilinguality) a sociokulturního (bilingualism). Díky jejich širokému záběru si čtenář uvědomí obrovskou rozsáhlost fenoménu bilingvistiky. Autoři se zabývají řečovým vývojem obecně a dále pak jeho závislostí na nezbytných podmínkách. Jedná se například o proces socializace, vývoj funkcí, ke kterým řeč slouží a existenci modelů jazykového chování v prostředí dítěte. Dále analyzují kognitivní i společensko-kulturní vývoj bilingvního jedince, vztah mezi kulturou, identitou a jazykovým chováním v multikulturním prostředí a také komunikativní strategie v meziosobních a meziskupinových vztazích. Na závěr zařazují téma bilingvního vzdělávání, jeho definice a typy bilingvních vzdělávacích programů.

Životní osudy autorů samých jsou natolik pestré a zajímavé, že je možné se právem domnívat, že významným způsobem obohatily jejich dílo a přispěly rovněž k jeho odbornosti. Josiane F. Hamersová je původem belgická psycholožka zabývající se kognitivní psychologií se zájmem o psycholingvistické aspekty bilingvistiky. Po absolvování vysoké školy odjela do Montrealu, kde dodnes žije a zkoumá bilingvní anglicko-francouzské společenské prostředí. Nyní vyučuje psycholingvistiku a bilingvistiku na katedře jazyků a jazykovědy na Universitě v Lavalu v Quebecu. Své

² Zeman, V.: *Vědecká pojednání*, Liberec 1999

články publikuje v odborných časopisech (například International Journal of Sociology of Language, Journal of Language and Social Psychology nebo Langue et Société), a to jak v angličtině tak i ve francouzštině. Podobně bohatý životní osud má i druhý z autorů. Michel H. A. Blanc. Narodil se a vyrostl ve Francii. Své profesní zkušenosti v aplikované lingvistice a bilingvistice získal na Universitě v Londýně. Nyní žije v Itálii a nadále publikuje odbornou literaturu a články o bilingvistice, francouzském jazyce, lingvistice a aplikované lingvistice.

Výše uvedená a svým způsobem unikátní kniha může být přínosem pro studenty, učitele a vědce zabývající se bilingvistikou v rozsahu disciplín zahrnujících psycholingvistiku, lingvistiku, společenské vědy, pedagogiku a jazykové vzdělávání.

3. Rozmanitost ve výkladu pojmu „bilingvismus“

Existuje mnoho pojetí pojmu bilingvismus, neboť toto téma je nesmírně široké a lze na něj pohlížet z různých úhlů pohledu. Kdo je bilingvní? Je to někdo, kdo složil maturitní zkoušku z cizího jazyka? Nebo ten, kdo se v cizině domluví? A nebo je to ten, kdo v cizím jazyce myslí či sní?

- Ve Slovníku cizích slov³ je bilingvismus, česky dvojjazyčnost, vysvětlen jako schopnost dokonale ovládat dva jazyky, kdy jeden z jazyků je mateřský jazyk a druhý jazyk cizí, který se může za určitých podmínek vyrovnat mateřskému jazyku.

- Webstrův slovník (1961)⁴ definuje bilingvního jedince jako toho, kdo zná nebo užívá dva jazyky především v mluveném projevu s plynulostí charakteristickou pro rodilého mluvčího.

- Laická společnost považuje za bilingvního v podstatě kohokoliv, kdo dovede plynule mluvit dvěma či více jazyky.

- Proti tomu T. Skutnabb-Kangas (1981, 93 a 96)⁵, specialista na multilingvismus, definuje bilingvismus jako schopnost jedince užívat dva či více jazyků v jednojazyčných nebo dvojjazyčných společenstvích, schopnost přizpůsobení se sociokulturním požadavkům které se týkají komunikativních a kognitivních schopností v souladu s touto společností a jedincem samotným, na stejné úrovni jako rodilí mluvčí. Dále pak schopnost se jednoznačně identifikovat se všemi jazykovými skupinami a kulturami nebo s jejich částmi. Z této definice je patrné, že **bilingvismus není pouze jazyková dovednost, ale také otázka identity a kultury.**

- Hamers & Blanc (2000,6)⁶ rozlišují mezi pojmy **bilingualism a bilinguality**. V českém překladu V. Zemana (2001, 6)⁷ této definice se uvádí: “bilingvismem (dvojjazyčnost) se rozumí psychologický fenomén jednotlivce (angl. bilinguality), který se vyznačuje schopností využívat více jazyků jako prostředku společenské komunikace. Anglický

³ Klimeš, L.: *Slovník cizích slov*. Státní pedagogické nakladatelství, n. p. 1998

⁴ Webster, N. (1961) *Webster's Third New International Dictionary of the English Language*. London: Bell&Sons.

⁵ Skutnabb-Kangas, T. (1981) *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters

⁶ Hamers, Josiane F., Blanc, Michel H. A.: *Bilinguality and Bilingualism*. 2nd edition. Cambridge University Press 2000.

⁷ Zeman, Václav: *Psychologie na internetu*. Technická Univerzita v Liberci. Liberec 2001.

pojem bilingualism označuje stav jazykové komunity, ve které se používá obou jazyků“. Toto členění Hamersové a Blanca je doposud nejvýstižnější, neboť zdůrazňuje, že na bilingvismus lze pohlížet na individuální úrovni jako na jev psychologické povahy a na společenské úrovni jako na jev sociokulturní povahy.

4. Členění bilingvismu

4.1. Členění Hamersové a Blanca: Bilinguality vs. Bilingualism

4.1.1 Bilinguality

(bilingvismus jako schopnost jedince používat dva jazyky)

Jak jsem již zmínila, Hamers & Blanc rozlišují mezi **bilinguality** (individuální schopnost používat dva jazyky) a **bilingualism** (jev sociokulturní povahy týkající se určité dvojazyčné kulturní oblasti).

Bilingvismus (bilinguality) dále člení podle následujících dimenzí (2000, 25)⁴:

Dimenze	Typ bilingvismu	Český překlad vysvětlivek
<i>(1) According to competence in both languages competence</i> a) balanced bilinguality b) dominant bilinguality	<i>Podle úrovně jazykové kompetence v obou jazycích</i> a) vyvážený bilingvismus b) převažující bilingvismus	a) $LA/1 = LB/2 *$ b) $LA/1 >$ nebo $< LB/2$
<i>(2) According to cognitive organisation</i> a) compound bilinguality b) coordinate bilinguality	<i>Podle kognitivního uspořádání</i> a) složený bilingvismus b) bilingvismus souřadný	a) $LA/1 = LB/2 = 1$ pojmová skupina b) $LA/1 =$ pojmová skupina 1 $LB/2 =$ pojmová skupina 2
<i>(3) According to age of acquisition</i> a) childhood bilinguality i) simultaneous ii) consecutive b) adolescent bilinguality	<i>Podle věku osvojení jazyka</i> a) bilingvismus získaný v dětství i) souběžný ii) následný b) bilingvismus získaný v dospívání	a) $LB/2$ získaný před 10/11 rokem i) $L_A + L_B =$ mateřské j. ii) $L_1 =$ mateřský j. L_2 osvojen před 11. rokem b) L_2 získaný mezi 11 a 17 rokem života

c) adult bilinguality	c) bilingvismus získaný v dospělosti	c) L2 získaný po 17 roce života
(4) Exogeneity – according to presence of L2 community in the environment a) endogenous bilinguality b) exogenous bilinguality	Z hlediska působení L2 společenství v prostředí a) endogenní bilingvismus b) exogenní bilingvismus	a) přítomnost L2 společenství b) nepřítomnost L2 společenství
(5) According to the relative social cultural status of the two languages a) additive bilinguality b) subtractive b.	Podle relativního společensko-kulturního statusu obou jazyků a) aditivní b) subtraktivní	a) LA/1 a LB/2 společensky kladně hodnocen = kognitivní výhoda b) LA/1 a LB/2 společensky negativně hodnocen = kognitivní nevýhoda
(6) According to group membership and cultural identity a) bicultural bilinguality b) L1 monocultural bilinguality c) L2 acculturated bilinguality d) deculturated bilinguality	Podle skupinové a kulturní identifikace a) bikulturní bilingvismus b) L1 monokulturní bilingvismus c) L2 akulturovaný bilingvismus d) dekulturnovaný bilingvismus	a) dvojí členství a bikulturní identita b) LA/1 členství a kulturní identita c) LB/2 členství a kulturní identita d) nejasné členství a neidentifikování se jedince s přijatými spol. hodnotami.

* L1 označuje mateřský nebo 1. osvojený jazyk

L2 označuje 2. jazyk osvojený po 1. jazyce

LA/LB označuje souběžný výskyt dvou mateřských jazyků osvojených simultánně

4.1.2 Bilingualism

(bilingvismus jako jev sociokulturní povahy)

Důvod pro zkoumání bilingvismu z tohoto hlediska je, jak uvádí Hamers & Blanc (2000, 30)⁶, že sociolingvisté ukázali, že „jazykové chování bilingvního jedince se mění podle toho, jestli je v interakci s monolingvním či bilingvním mluvčím v unilingvním (jednojazyčném), bilingvním (dvojazyčném) nebo multilingvním (vícejazyčném) prostředí.“ Dále vysvětluje: „, Pokud bilingvní osoba Lx, Ly (určité dva jazyky či jazykové varianty) potká mluvčího v unilingvní společnosti, který mluví Lx, bude respektovat jazykové a společenské normy Lx společenství. Pokud potká další, stejně bilingvní osobu jako je on sám (Lx, Ly) v podobné situaci, tito dva lidé mohou následovat unilingvní normy jednoho z těchto dvou společenství, nebo si mohou vytvořit svůj vlastní sortiment jazykových norem, zatímco společenství určuje pouze monolingvní normy jazykového chování Lx.“

Jako příklad uvádím osobní zkušenost. Má česká kamarádka, žijící trvale v Americe, přijela na návštěvu do Čech se svými dvěma bilingvními dětmi. Její děti, které v Americe chodí do americké školy a mají anglicky mluvící kamarády, mezi sebou většinou hovoří anglicky a se svou matkou česky. Přišli k nám na návštěvu a komunikovaly mezi sebou dál anglicky, zatímco s mými dětmi hovořily česky. Asi po hodině společné interakce, kdy si ověřily, že mé děti také mluví anglicky, přecházely z angličtiny do češtiny všichni čtyři, podle toho, o jaký kontext se právě jednalo. Při hře s plyšovou hračkou Krtečka, jež je oblíbenou českou pohádkovou postavičkou, bylo pro děti přirozené „hrát“ v češtině a při hře s Buzzem Light Yearem z pohádky Toy Story (Raketák Buzz z Příběhu hraček), kterou všichni čtyři znají z Ameriky, „hrály“ raději v angličtině. Stejná situace nastává, když si naše děti jdou hrát ke svým dvojazyčným kamarádům, kteří naopak žijí v Čechách. Jejich matka je Američanka a otec Čech. Děti spolu chodily do jedné třídy v mateřské škole a mluvily spolu takřka výhradně česky. Pokud však v jejich okolí byla jejich maminka, se kterou jsem právě hovořila anglicky, všechny čtyři děti měly tendenci přecházet z angličtiny do češtiny a vice versa.

Na základě vlastní zkušenosti se ztotožňuji s tvrzením Hamersové a Blanca o možnosti výběru jazykového kódu při interakci stejně bilingvních jedinců v monolingvním prostředí.

Členění:

1. Teritoriální (územní) bilingvismus – jak vyplývá z názvu, toto členění je určeno územím, na kterém se každá skupina vyskytuje na vlastním politicky vymezeném území se dvěma či více jazyky, které mají na daném území oficiální status. Do tohoto členění spadá například Belgie, Švýcarsko, Španělsko, Kanada a Indie. Česká republika je v současné době společností monolingvní, přestože v ní žije jistě celá řada jedinců bilingvních (jazykové menšiny). Jinak tomu však bylo od vzniku republiky roku 1918 za vlády T. G. Masaryka, respektive od přijetí Ústavní listiny Československé republiky roku 1920 až do roku 1991, kdy došlo k rozdělení Čech a Slovenska. V této době byl státní, oficiální jazyk českoslovenština, jak se uvádí v Dějinách zemí Koruny české (1993, s. 150)⁸. T.G. Masaryk zdůrazňoval rovnoprávnost češtiny a slovenštiny. Domnívám se tedy, že Československo spadalo na úrovni společenského teritoriálního bilingvismu do tohoto členění.

2. Dalším typem členění bilingvních společenství je například **Lingua Franca** a také **oficiální jazyk nastolený z politických důvodů**, který ovšem není mateřským jazykem původních obyvatel, jako například v bývalých francouzských nebo anglických koloniích, v některých afrických a jiných (Indie, Vietnam apod.) zemích. Lingua Franca je například Swahili ve východní a střední Africe a Tok Pisin v Papua Nová Guinea. Jedná se vlastně o uměle vytvořenou smíšenou řeč několika jazyků, která slouží pro běžnou komunikaci ve větší vícejazyčné komunitě.

3. Dalším typem bilingvismu na společenské úrovni je tzv. **diglosní bilingvismus**. Tento typ se nejčastěji objevuje v zemích, kde existují buď dva jazyky, nebo dvě varianty téhož jazyka, přičemž jeden jazyk nebo jeho varianta má vyšší společenský status a je určen pro konkrétní funkce nebo oblasti. Diglosní bilingvismus existuje například v Paraguayi, kde se užívá španělština a guaraní. Španělština je hodnocena jako sociálně vyšší a guaraní jako

⁸ Bělina, P., Rak, J., Pokorný, J., Halada, J., Moravcová, D., Tomeš, J., Hrbek, J., Mareš, P., Grulich, T., Roček, P.A., Čornej, P., *Dějiny zemí Koruny české II*. Paseka 1993

sociálně nižší jazyk. Je to dáno tím, že sociálně vyšší jazyk se používá ve školách, na úřadech, tedy v komunikačních sférách.

4.2. Další možné členění bilingvismu

V české literatuře se můžeme setkat s dalším možným členěním bilingvismu:

1. **Kolektivní a individuální** – podle jedinců, kteří jsou do tohoto jevu zahrnuti.
 - **bilingvismus kolektivní** = situace, kdy všichni členové či většina členů společnosti jsou bilingvní. Tato situace se zpravidla vyskytuje v zemích, které mají více oficiálních jazyků. O kolektivním bilingvistu hovoříme také v souvislosti s menšinovými komunitami, jejichž jazyk není oficiálně uznáván a jejichž členové jsou nuceni naučit se jazyk většiny.
 - **bilingvismus individuální** = bilingvní jsou pouze jednotlivci.
2. **S dominancí jednoho z jazyků** a na **bilingvismus vyvážený**. Znalost jazyků není vyrovnaná. Osvojení obou jazyků nemusí probíhat na všech úrovních. To se týká porozumění mluvené řeči, produkce mluvené řeči, čtení a psaní. O **bilingvistu vyváženém** hovoříme tehdy, pokud mluvčí ovládá oba jazyky na stejné či podobné úrovni. Taková situace může nastat v případě bilingvních dětí vyrůstajících ve „smíšeném manželství“, za předpokladu, že dítě je vystaveno oběma jazykům relativně stejnou měrou.
3. Bilingvismus **simultánní** a **sekvenční** bere v úvahu čas, kdy se dítě s jazyky seznamovalo.
 - **bilingvismus simultánní** - jedinec se oba jazyky učí současně, ve stejnou dobu
 - **bilingvismus sekvenční** – jedinec se učí druhý jazyk až ve chvíli, kdy již ovládá první jazyk.
4. Bilingvismus **přirozený** a **umělý** se týká prostředí a způsobu, ve kterém se jedinec jazykům naučil.
 - **bilingvismus přirozený** – mluvčí se učí oba jazyky v přirozené komunikaci, bez formálního vyučování
 - **bilingvismus umělý (školní)** – výsledek formálního vyučování ve škole

5. Vývoj zkoumání bilingvismu

Bilingvismus jako jev je zkoumán od počátku 20. století několika vědními obory. Jak již bylo zmíněno v úvodu, zkoumá jej například psychologie, sociologie, neurologie, ale také pedagogika. Zpočátku výzkumy uváděly, že být dvojjazyčný má negativní dopad na kognitivní vývoj dětí. Od 60. let minulého století došlo „k výzkumné explozi“ v této tematice a novější studie mluví až dodnes o mnoha pozitivních dopadech bilingvismu na kognitivní vývoj dítěte.

V první polovině 20. století převládaly dva typy studií. Prvním typem byly pečlivě zdokumentované **dětské biografie**, jako například Ronjatova *Le Développement du Langage Observé chez un Enfant Bilingue* (1913)⁹ a Leopoldova *Speech Development of a Bilingual Child* (1939)¹⁰. Druhým typem byly **srovnávací psychometrické studie** školních testů prováděných na dvojjazyčných a jednojazyčných dětech. Zatímco první typ poukazoval na harmonický vývoj dvojjazyčných dětí, rané psychometrické studie naznačovaly opožděný vývoj dvojjazyčných dětí v porovnání s jednojazyčnými.

Ronjat byl francouzský psycholog, který detailně zdokumentoval jazykový vývoj svého syna Luise od narození do 4 let a 10 měsíců. O syna pečovala matka a chůva, které byly obě německého původu a otec, který byl Francouz. Rodiče i vychovatelka zastávali tzv. Grammontův princip, což v praxi znamená, že každý z rodičů používá stále jen jeden jazyk, kterým s dítětem hovoří. Výsledkem Ronjatových šetření bylo, že bilingvální výchova měla příznivý vliv na celkový vývoj dítěte a že z hlediska fonologie, gramatiky a slovní zásoby byl jeho syn v obou jazycích na stejné úrovni. Dále z jeho výzkumu vyplývá, že dítě si velmi záhy uvědomí koexistenci dvou zcela odlišných jazykových kódů a chová se jako tlumočník. Málokdy míchá obě řeči a toto míchání během vývoje vymizí zcela. Nakonec Ronjat dochází k závěru, že co se týká kognitivního vývoje, dítě není nikterak opožděno, naopak raný bilingvismus podporuje abstraktní koncepci jazyka. Dítě se tedy vyvíjí normálně a harmonicky.

Druhou, ještě detailnější biografii vývoje bilingvního dítěte, je Leopoldova studie *Speech Development of a Bilingual Child* (1939-49)¹⁰. Leopold popisuje jazykový

⁹ Ronjat, J., *Le Développement du Langage Observé chez un Enfant Bilingue*. Paris: Champion 1913

¹⁰ Leopold, W. F. *Speech Development of a Bilingual Child*. Evanston, IL: Northwestern University Press 1939-49

vývoj svých dvou dcer ve smíšené německo-anglické rodině. I v jeho rodině byl dodržován Grammontův princip (jeden rodič = jeden jazyk) a jeho závěry jsou téměř shodné s Ronjatovými. Leopold ještě dodává, že další výhodou raného bilingvismu je trvalá pozornost spíše k obsahu nežli k formě a větší kapacita oddělení významu slova od jeho formy.

Již zmíněné srovnávací psychometrické studie školních testů poukazující na negativní vliv raného bilingvismu, upozorňovaly především na „akademickou retardaci, nižší IQ a společensky špatně přizpůsobivé bilingvní děti ve srovnání s jejich monolingvními protějšky“, jak uvádí Hamers&Blanc (2000, 86)⁶. Tyto studie však nebyly z metodologického hlediska výzkumu objektivní. Byly totiž prováděny na bilingvních jedincích, kteří nebyli z mnoha hledisek srovnatelní s monolingvními protějšky. Jinými slovy, srovnávaly nesrovnatelné, to je jedince, kteří nebyli na stejné společensko-ekonomické či jazykové úrovni. V novějších studiích již bylo přihlíženo k těmto proměnným a výsledky šetření naopak zdůrazňovaly různé kognitivní výhody, které obzvlášť **raný bilingvismus** přináší. Jedná se především o kognitivní flexibilitu, lingvistické a metalingvistické schopnosti, rychlejší oddělení významu od formy (koncept formation), divergentní způsoby myšlení (divergent thinking skills) a kreativitu a v neposlední řadě kognitivní styl, jak uvádí například Saer (1924)¹¹, Hamers&Blanc (2000)⁶ a další odborníci, zabývající se důsledky bilingvismu na kognitivní procesy bilingvních jedinců.

¹¹ Saer, O. J. (1923) *The effects of bilingualism on intelligence*. British Journal of Psychology, 14, 25-8

6. Dětský (raný) bilingvismus

Kolik řečí umíš, tolikrát jsi člověkem.

(J. A. Komenský)

Bilingvismus, z hlediska věku osvojení obou jazyků, se dělí na bilingvismus získaný v dětství, v dospívání a v dospělosti (viz. dělení Hamers & Blanc v kapitole 5.1.1). Bereme-li v úvahu pořadí nebo dobu, kdy si dítě jazyky osvojilo, dělí se raný bilingvismus na souběžný a následný (přeloženo z Hamers&Blanc – simultaneous, consecutive)⁶.

6.1 Bilingvismus souběžný a následný

Bilingvismus souběžný znamená, že se jedinec učí oba jazyky od narození. Většinou se tak stává, pokud každý z rodičů nebo jiný opatrovník mluví na dítě od narození svým mateřským jazykem. Důvody pro zavádění dvou jazyků od narození pramení z různých rodinných situací. Například rodina imigrantů, která již nějakou dobu v “nové” zemi pobývá, může chtít, aby se jejich dítě naučilo jazyk dominantní kultury, ale zároveň si uchovalo schopnost mluvit mateřským jazykem rodičů. Harding&Riley (1986, s.)¹³ upozorňují, že v tomto případě je dobré, aby alespoň jeden z rodičů dobře ovládal L2 v době narození dítěte. Jiným příkladem může být jazykově a kulturně „smíšený“ pár, v němž si oba rodiče přejí, aby potomek ovládal oba jejich mateřské jazyky. Obdobná situace může nastat v rodině, která ví, že se v budoucnu na dlouhou dobu přestěhuje do cizí země a chce své dítě na takovou situaci předem připravit tím, že ho naučí jazyk dané země.

Pokud se jedná o bilingvní dítě se závažnou formou opožděného jazykového vývoje, C. Watson z centra pro vývojově a jazykově opožděné děti (The Hanen Centre)¹² doporučuje, aby rodiče a jiní opatrovníci používali k interakci s takto postiženým dítětem pouze jeden jazyk, a to jak doma, tak i ve škole. Jedná-li se o děti se středně závažnými poruchami ve vývoji řeči, pak doporučuje používat jeden jazyk ve škole a druhý doma.

¹² Watson, C. *Helping Families From Other Cultures Decide on How To Talk To Their Child with Language Delays*, www.hanen.org

Bilingvismus následný znamená, že si dítě osvojilo druhý jazyk až po dobrém osvojení prvního jazyka. Někteří vědci se domnívají, že této komunikativní dovednosti v L1 je dosaženo okolo věku tří let. Tento typ bilingvismu se vyskytuje například v rodině, která emigruje a jejich dítě již dosáhlo základní jazykové kompetence v L1. Později je vystaveno L2 například v prostředí základní školy nebo mateřské školy v „nové“ zemi. V České republice je v současné době několik tzv. mezinárodních základních a mateřských škol (konkrétně jsem jich našla 23), které poskytují výuku v jiném, nežli českém jazyce. Nejedná se o školy s výukou cizího jazyka, ale výuka probíhá přímo v cizím jazyce. Do těchto typů zařízení chodí jak děti cizinců tak i české děti rodičů, kteří si přejí, aby jejich potomci vyrůstali bilingválně. Většina těchto škol je rozdělena na jesle a na mateřskou a základní školu. Děti, které nastoupí do cizojazyčné mateřské školy ve třech letech a doma mluví L1 jazykem se mohou i takto stát bilingvními.

Setkala jsem se v Praze s několika českými rodinami, které daly své děti do některé z těchto tzv. mezinárodních škol, a mohu potvrdit, že se jejich děti po určité době skutečně staly bilingvními. Otázkou samozřejmě zůstává, zda pokud přestanou navštěvovat cizojazyčnou mateřskou školu a začnou chodit do české základní školy, L2 nezapomenou. Je také důležité, aby při vstupu do cizojazyčné školy bylo dítě i nadále v kontaktu se svým mateřským jazykem. Peal&Lambert (1962, s. 54)²⁰ uvádí, že pokud by byl první jazyk rychle nahrazen druhým jazykem, mohlo by to mít negativní vliv na kognitivní vývoj dítěte.

6. 2. Jazykový vývoj a jeho specifika u bilingvních dětí

Vědci, zabývající se tímto tématem, se shodují, že proces simultánního osvojování dvou jazyků je velice podobný monolingvnímu vývoji řeči, ale na druhou stranu má i svá specifika.

Předřečová produkce

Harding&Riley (1999, s. 39-41)¹³ dělí dětský bilingvismus na bilingvismus získaný v batolecím a v dětském věku. Batolecí bilingvismus se může zdát jako nesmysl, neboť dítě v tomto období ještě nemluví. Byl však prokázán rozdíl v předřečové percepci a produkci bilingvních nemluvňat. Hamers & Blanc (2000, s. 53)⁶ uvádí výsledky studie kterou provedli Eilers, Gavin & Oller v roce 1982. Tato studie potvrdila, že nemluvňata z bilingvního prostředí ve věku od 4 do 8 měsíců, **lépe rozlišují mezi fonémy** ve srovnání s jejich monolingvními protějšky. Dále zjistili, že se nejedná pouze o rozlišování mezi jejich dvěma mateřskými jazyky, ale také mezi jejich mateřským jazykem a jazykem, který nikdy předtím neslyšela. Autoři interpretovali tyto výsledky jako možný důkaz toho, že jazykově bohatší prostředí podporuje **lepší vývoj s tím souvisejících schopností**, v tomto případě **fonemickou diskriminaci**, ale také **diskriminaci mezi intonačními vzorci**.

Raná produkce řeči

Někteří vědci, zabývající se touto problematikou, upozorňují na opožděnou ranou produkci slov u bilingvních dětí ve srovnání s jejich monolingvními protějšky. Jan Čáp (2001, s. 224)¹⁴ stanovuje věk pro první produkci slabik u monolingvních dětí okolo osmého až desátého měsíce a produkci slov okolo jednoho roku. Harding&Riley (1986, s. 40)¹⁵ souhlasí, že bilingvní děti začínají mluvit později nežli děti monolingvní, ale dodávají, že i tak se v podstatě vejdou do škály osmi až patnácti měsíců, kdy začínají mluvit některé monolingvní děti.

¹³ Harding, E., Riley, P. (1999) *THE BILINGUAL FAMILY. A Handbook for Parents*, Cambridge University Press

¹⁴ Čáp, J., Mareš, J., *Psychologie pro učitele*, Praha: Portál 2001

¹⁵ Harding, E., Riley, P., *The Bilingual Family, A handbook for Parents*, Cambridge University Press 1986

Jinými slovy, i u monolingvních dětí existují rozdíly ve věku, kdy dojde k první produkci řeči. Záleží na mnoha faktorech, jako je pohlaví (dívky obvykle začínají mluvit dříve nežli chlapci), na přístupu rodiny k dítěti, ale také na individuálních osobnostních rozdílech, v jakém věku monolingvní a tedy také bilingvní dítě začne mluvit.

U našich dětí jsem nepostřehla žádný rozdíl v produkci prvních slov ve srovnání s jejich monolingvními kamarády a ani paní doktorka při preventivních prohlídkách neshledala v jejich jazykovém vývoji žádné odchylky. Porovnála jsem záznamy o vývoji řeči u našich chlapců. U obou paní doktorka uvedla, že ve dvanácti měsících říkali slabiky a v osmnácti měsících měli dokonce na svůj věk velmi bohatou slovní zásobu. Dvojazyčný syn mé kamarádky naopak do dvou let nemluvil vůbec, ale jeho mladší sestra začala mluvit již v šestnácti měsících. Ve věku, kdy dochází k rané jazykové produkci tedy nebyl prokázán rozdíl mezi bilingvními a monolingvními dětmi, o čemž ostatně vypovídá spousta případových studií i má vlastní zkušenost.

Proces simultánního osvojování dvou jazyků prochází třemi specificky bilingvními fázemi:

- 1. fáze:** Zpočátku má jedinec jeden nerozčleněný jazykový systém, jež pramení z jednoho lexikonu (slovní zásoby), který obsahuje slova z obou jazyků. (například ball/míč)
- 2. fáze:** Dítě začne rozlišovat mezi oběma lexikálními systémy, ale může u něho přetrvávat míchání obou jazykových kódů. Toto *míchání* může být prosodické, lexikální, syntaktické a také fonologické. Harding&Riley uvádí, že toto míchání přetrvává obvykle jeden až dva roky a že jazyk, který má snadnější gramatickou strukturu se může zdát po určitou dobu dominantní. K tomuto specifickému jazykovému chování se vracím později, v odstavci nazvaném Code-mixing (míchání jazykových kódů).
- 3. fáze:** V této fázi jsou oba jazyky v oblasti slovní zásoby a syntaxe naprosto oddělené. Dítě může rigidně asociovat dané dva jazyky s určitými lidmi nebo kontexty, například jedna osoba jeden jazyk, nebo jedno místo jeden jazyk.

Jednou, když byly staršímu synovi čtyři roky, jsme byli v restauraci v centru Prahy, kde byl hrací koutek. Syn si tam hrál a po chvíli přiběhl celý vzrušený k nám a křičel: „Mami, mami, mám nového kamaráda a on mluví taky anglicky!“ Jednalo se o dítě cizinců. Pro syna bylo „šokující“, že daný chlapec mluví anglicky v Praze, kde se obvykle mluví česky.

Harding&Riley (1986)¹³ uvádí, že stejně jako u monolingvních, tak i u bilingvních dětí může docházet k přílišnému aplikování jistých gramatických pravidel v každém z jazyků, což bilingvnímu dítěti usnadňuje rozlišovat mezi dvěma jazyky. Například dítě se může mylně domnívat, že v angličtině jsou všechna příslovce před podstatnými jmény a v češtině za slovesy. To, že pravidla mají své výjimky se dítě naučí až když se stane jazykově zdatnější, sebevědomější a tudíž i flexibilnější.

U následného bilingvismu dítě také prochází určitými specifickými fázemi při osvojování L2 jazyka. Narozdíl od souběžného bilingvismu bývá tento způsob osvojování L2 delší (Harding&Riley), ale záleží samozřejmě na více okolnostech.

Dítě, které se učí L2, začíná tím, že si utváří společenské vztahy. Nejprve u něj nastane tzv. *tiché období*, ve kterém využívá nonverbální způsoby komunikace. Potom začne používat ustálená slovní spojení, která již zná (Harding&Riley, 1986). Například při hře s ostatními dětmi se velice rychle naučí používat výrazy jako „moje řada“ nebo „dej mi to“ a také často používané učitelovy instrukce jako například „uklízíme“ nebo „řadíme se“ atd. To dítěti umožňuje rychlý start v sociální interakci a v souvislosti s tím další rozvoj L2 jazyka.

Interference

Cvitching machine, fišičky, To je dobrá kombinéza.

Hamers&Blanc (2000, s. 372) definují interferenci při osvojování dvou jazyků jako jazykové chování, při kterém mluvčí zařazuje prvky a pravidla ze dvou nebo více jazykových kódů do jednoho výroku. Dále dělí interferenci na: „code alternation (změna kódů), code-mixing (míchání kódů), code-switching (přepínání mezi kódy) a borrowing (výpůjčky).“ Jedná se o počáteční fázi, při které si dítě při komunikaci pomáhá tím, že zařazuje například slova z L1 do L2.

Oba naši synové (přestože jsou simultánně bilingvní) do věku přibližně čtyř let příležitostně při konverzaci se svým otcem zařazovali do anglických souvětí některá česká slova. Manžel částečně česky rozumí, tudíž to nebyval vážný problém. Při komunikaci s americkými příbuznými nebo kamarády by to však mohlo vést k nepochopení, a v důsledku toho k frustraci dětí.

Míchání se však netýká pouze slov, ale také výslovnosti. Musím podotknout, že i sedmiletý syn občas vyslovuje některá česká slova s anglickým přízvukem a domnívá se, že to slovo je potom anglické. Také mladší syn (pět let) někdy říká místo „preschool“ nebo „school“ (školka, škola) „škoulka“, aby to slovo znělo anglicky. Jak již bylo řečeno, interference postupně s věkem mizí.

Když byly staršímu synovi čtyři roky, říkal například slovo fišičky, což měly být rybičky. Jedná se o spojení anglického slova fish a přidání české koncovky pro zdrobnělinu. Anglická zdrobnělina od „fish“ je správně „fishies“, ale my jsme se do rybníčku chodili dívat na „fišičky“. Podobně utvořeno slovo „šortký“. Mělo to znamenat „krátký“. Anglicky se řekne krátký „short“ a k tomu syn připojil správnou koncovku pro utvoření přídavného jména „-ký“, jen ten kořen mu trochu nevyšel. Dalším příkladem interference je věta: To není kůlový. (It is not cool). Tato věta zahrnuje anglické slovo, které je však opět utvořeno z anglického přídavného jména „cool“ a české koncovky přídavného jména „-ový“. Další problém je, že slovo „cool“ nemá prakticky český ekvivalent. Jelikož nikdo z nás neví, jak „cool“ přeložit do češtiny, všichni tento synův vymyšlený výraz používáme, rozumíme mu a považujeme jej za výstižný.

Podobnými příklady jsou:

Maminko ono se mi to **zastaklo**. Česká předpona za- + anglické sloveso (stuck [stʌk]- zaseknout se)

Dej mi big-hug. Česká věta + anglický předmět [big hʌg] (Give me big-hug = obejmi mě).

Cvičing machine Cvič – it (Exercising machine – přístroj na cvičení).

Půjdeme do bludiště – We will go to lost. Lost – ztratit se (v bludišti).

Zdrželi jsme se kvůli trafice – traffic (hustý provoz).

Podrobné členění interference podle Hamers&Blanc (2000, s.369)⁶:

Code switching (přepínání kódů)

– komunikativní strategie bilingvního jedince, kdy dotyčný střídavě používá oba jazyky v jednom výroku nebo promluvě.

- **TAG (tázací dovětky nebo také balastní slova)** Například: „you know“ nebo „I mean“ (v češtině odpovídá přibližně, *že ano a tedy*) vložené do českého výroku. Tyto dovětky ve větě nenesou žádný význam, spíše dávají mluvčímu čas se vyjádřit nebo upoutat pozornost posluchače
- **Mezivětné přepínání** – Například: Syn k matce a otcovi: „Mami, půjdeme dnes do kina? Daddy, please can we go?“ (Tati, půjdeme, prosím?)
- **Uvnitř jedné věty.** – Například: „Mami, uděláš mi burger?“

Code mixing (míchání kódů)

Jedná se o komunikativní strategii používanou bilingvními jedinci, při které mluvčí jednoho jazyka Lx transferuje prvky nebo pravidla jiného jazyka Ly do Lx (základní jazyk); narozdíl od vypůjček (borrowing nebo loan words) tyto prvky nebo slova nejsou integrovány do jazykového systému Lx.

Rozdíl mezi *přepínáním mezi kódy* a *mícháním kódů* je, že při míchání je jeden z jazyků základ, do něhož mluvčí zařazuje určitá pravidla nebo prvky z jiného jazyka na všech lingvistických úrovních. Míchání kódů může být někdy zahrnuto do přepínání mezi kódy, ale nikoliv obráceně.

Někteří lidé se domnívají, že míchání nebo přepínání mezi kódy svědčí o nedostatečné znalosti určitého jazyka. Hamers&Blanc (2000, s. 297)⁶ však uvádí, že se „nejedná o neznalost, ba naopak, že to může být specifický způsob vyjadřování bilingvního jedince, který v sobě zahrnuje postoje, cíle, role a identifikaci s určitou skupinou.“ Při studiu angličtiny jako aprobace na vysoké škole jsme všichni byli na vysoké jazykové úrovni. Někteří z nás by dokonce mohli být považováni za bilingvní. Stávalo se, že jsme říkali: „Jdu na American Studies“ nikoliv: „Jdu na Americké Studie“ nebo „Už máš hotový ten research paper?“ místo „Už máš hotovou tu výzkumnou kompozici (či rešerši)?“. V našem případě se jednalo o způsob vyjadřování, který byl pro nás „angličtináře“ charakteristický a záměrný.

Borrowing (výpůjčky)

– Přejímání slov z jednoho jazyka do druhého. Příkladem jsou například slova přejatá do češtiny z angličtiny (cash, CT nebo know-how), z francouzštiny (déjà-vu nebo façade – fasáda) či z latiny (C.V. curriculum vitae nebo ego). Tato slova jsou všeobecně akceptována a používána jako přejatá slova a jejich význam můžeme najít ve slovníku cizích slov.

Překládání

„Překládání je schopnost, kterou bilingvní děti získají automaticky, jakmile dovedou používat oba jazyky odděleně, uvádí Harding&Riley (1986, s. 60)¹³. V případových studiích se často uvádí, že děti imigrantů pomáhají svým rodičům při komunikaci v jazyce „nové“ země a že si velmi brzy uvědomují svou velkou moc v této oblasti. Jako příklad této „moci“ uvádí Harding&Riley rozhovor dvojjazyčné italsko-anglické dívky se svým italským otcem při obchodování s mužem, který nemluvil italsky. Dívka pro otce překládá a zmírňuje při rozhovoru překladem otcův hněv:

„Otec (italsky k dívce): Řekni mu, že je trouba.

Dívka (ke třetí osobě anglicky): Otec nepřijme Vaši nabídku.

Otec (italsky k dívce): Proč jsi mu neřekla, co jsem ti řekl?“

Tento příklad je zajímavý z několika hledisek. Nejenom, že se dívka v roli diplomata vyhnula překladu urážky a tím potencionálnímu rozčilení třetí osoby, ale zároveň předala skrytý smysl toho, co otec říkal.

Dalším příkladem je zkušenost paní učitelky na základní škole, kde jsem absolvovala souvislou praxi. Ve třídě, kde je třídní učitelkou, je česky hovořící chlapec z bulharské rodiny žijící v Čechách. Tento chlapec je nucen překládat pro své rodiče, kteří nemluví česky. Dochází k velmi složitým situacím, například chlapec si musí sám psát omluvenky, které mu matka podepisuje. Protože matka nerozumí, mohl by si teoreticky vymyslet cokoli a matka by mu to podepsala. Nemyslím, že by to byl jeho případ, ale některé dítě by toho samozřejmě mohlo zneužít. Dále pak tento hoch musí

doprovázet matku na třídní schůzky a také jí musí překládat písemná sdělení paní učitelky.

Překládání se pochopitelně netýká pouze dětí imigrantů, ale také dvojjazyčných dětí, které se mohou ocitnout v situaci, kdy překládají příbuzným nebo návštěvám, které si navzájem nerozumí. S těmito situacemi máme rovněž bohaté zkušenosti.

Když staršímu synovi byly čtyři roky, jel se svojí českou babičkou na dovolenou na Kanárské ostrovy. Stalo se, že po příjezdu do hotelu nastaly určité problémy s ubytováním. Skupina českých turistů měla být převezena do jiného hotelu než byl objednaný a zaplacený. Z celé této česky mluvící turistické skupiny nebyl nikdo schopný se na recepci v hotelu domluvit. Syn byl v tomto hotelu již po několikáté, líbil se mu a v žádném případě nechtěl jet jinam. Zeptal se tedy anglicky paní recepční, zda by to šlo nějak zařídit. Sdělila mu, že o tom nemůže nijak rozhodovat. Syn chtěl tedy mluvit s někým, kdo o tom rozhodovat může. Paní ho i s babičkou odkázala na ředitele hotelu, který na něj však neměl čas. Syn tedy trpělivě čekal a když měl pan ředitel čas, svůj požadavek mu anglicky předložil. Domnívám se, že byl pan ředitel překvapen a zároveň dojat, neboť svolil, aby syn s babičkou v hotelu zůstali. Ostatní turisté byli převezeni jinam. Myslím, že tato zkušenost syna nesmírně obohatila. Zjistil, jak je důležité mluvit jazykem, kterým se v cizině domluví a také si uvědomil, že oproti ostatním, kteří cizím jazykem nehovoří, má velkou výhodu. Dodnes se do tohoto hotelu vracíme. Personál syna již zná a běžně se stává, že pokud se někdo z českých hostů nedokáže domluvit, požádají syna, aby tlumočil. Při animačních programech obvykle překládá instrukce týkající se skupinových her pro české hosty (například bingo, sportovní soutěže atd.). Jeho bratr, protože je mladší a povahově stydlivější, mu většinou funkci tlumočnicka přenechává. Pokud by byl sám v situaci, kdy by se potřeboval domluvit, bez problému by to však dokázal.

Schopnost překládat však nevyžaduje pouze jazykové dovednosti v obou jazycích, ale záleží rovněž na osobnosti jedince. Může se stát, že se jedinec ocitne v situaci, kdy dané slovo nebo odborný výraz nezná. Můj syn již několikrát překládal pro cizí lidi nebo například stál na pódiu, vystaven mnoha párům sledujících očí, a do mikrofonu překládal. Takový moment může být i pro dospělého, natož pro malé dítě velkou zátěží.

Na závěr mohu konstatovat, že dovednost překládat pro ostatní je velmi pozitivní. Jak jsem již zmínila, záleží na osobnosti, věku a vůli dítěte, ale můj syn například takovéto situace, kdy ho je „potřeba“ a kdy za to je společensky kladně hodnocen, doslova vyhledává. Z vlastní zkušenosti však mohu potvrdit, že jsou to chvíle, které velmi pozitivně formují dětský charakter.

Větší metalingvistické vědomí

- znamená, že jedinec dokáže přemýšlet o povaze jazyka a jeho funkcích. Jak jsem již zmínila, poslední výzkumy se shodují v tom, že bilingvní děti mají **větší metalingvistické schopnosti** nežli jedinci monolingvní. **Lépe si uvědomují, že slova a věty mohou mít více významů, dovedou rychleji oddělit význam od formy, mají větší schopnost kreativního myšlení, kognitivní a jazykovou variabilitu a větší schopnost při tvoření představ** (Jabůrek 1998, s.8)¹⁶.

Hraní se slovy

Staršímu synovi je nyní 7, 6 let a v posledních pár měsících se u něj objevila nová záliba v hraní si se slovy. Rád si vymýšlí nová slova, která, jak sám říká, „mu dobře zní“ a ta potom běžně v řeči používá. Rovněž má oblibu v hledání slov, která se spolu rýmují. Pro ukázkou uvádím některé z „jeho“ výrazů:

Do raraf – pokud se mu něco nedaří (synonymum k „do prčic“)

Mám v krku chrty – jedná se o synův pocit v krku při astmatických nebo bronchiálních obtížích, tento výraz již zná i jeho dětská lékařka a alergolog,

Dělají se mi ve vlasech mosty – toto velmi trefné přirovnání znamená, že má zacuchané vlasy.

Obě naše děti jsou velice výřečné a komunikativní a od malička projevují velký zájem o literaturu, jak českou tak americkou. Ještě než uměli mluvit, ukazovali na obrázky a především dlouho vydrželi soustředěně poslouchat. Oba dva mají také velmi

¹⁶ Jabůrek, J., *Bilingvální vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998.

dobrou paměť. Mladší syn si přesně pamatuje místa kam si něco uložil nebo kde viděl něco ležet. Má velký smysl pro detail a barvy. Starší syn si výborně pamatuje pohádky, básničky nebo jiná vyprávění (cokoliv kdo řekne). Dále se vymyká nezvykle spisovnou češtinou a ve svém projevu je až přehnaně slušný. Lidé si většinou myslí, že jej přímo učíme takto hovořit, ale já se domnívám, že si jednoduše osvojil spisovný jazyk z literatury. Obě děti jsou také velmi muzikálně talentované. Nelze s určitostí říci, jestli je jejich vysoká inteligence a komunikativnost vrozená, ale jsem si jista, že je umocňována jejich dvojjazyčností.

6.3. Kognitivní vývoj

6.3.1. Myšlení a řeč

„Kolik řečí umíš, tolikrát jsi člověkem.“

J. A. Komenský

Vygotsky tvrdí, že jazyk hraje zásadní úlohu v kognitivním vývoji alespoň od doby, kdy jedinec dosáhne určité jazykové úrovně. Nejprve jazyk slouží jako nástroj k sociální komunikaci a později je internalizován a stane se nezbytným k utváření kognitivních procesů, souvisejících s tvorbou abstraktního symbolického systému, který umožní dítěti organizovat jeho myšlenky. Čáp (2001, s.89) uvádí:” Za vrcholný proces lidského poznávání se obvykle považuje *myšlení*, a to myšlení slovní (verbální, propoziční; vyjadřuje nějaké tvrzení, propozici). ... Myšlení zahrnuje soubor procesů, které operují názornými představami, symboly, pojmy, slovy, větami, výroky, principy atd. Propoziční myšlení je těsně spjato s *řečí*, ať již vnější (mluvenou a psanou), či vnitřní (té užíváme, když např. počítáme nebo řešíme problém “potichu”, “pro sebe”; při obtížném problému přecházíme od vnitřní řeči k vnější, která vede k řešení snáze). Řeč tedy funguje jako “nástroj myšlení”, ale její funkce je širší: slouží především komunikaci, dorozumívání mezi lidmi a také komunikaci mezi generacemi, přenášení zkušeností, produktů vědy a techniky, kultury, nejrozličnějších tradic z generace na generaci následující. Rozvoji propozičního myšlení tedy pomáhá rozvoj řeči, dobré osvojení jazyka, jeho slovníku, gramatiky a syntaxe.” Propojenost myšlení a řeči svědčí o tom, že dítě, které má z nějakého důvodu nedostatečně vyvinutou řeč, se může po kognitivní stránce špatně vyvíjet a nedobře vzdělávat. To samé pochopitelně platí pro bilingvního jedince.

Setkala jsem se se spoustou lidí, jak laiků tak odborníků, kteří se domnívali, že být vystaven dvěma či více jazykům od narození, je pro dítě spíše zátěží. Obvykle slýchávám, že děti musí být zmatené, když se snaží rozlišit dva odlišné proudy řeči. Mezi další mýty také patří domněnka, že dva jazyky dokonce snižují jedincovu inteligenci.

Jako příklad bych ráda uvedla zkušenost jedné mé známé, která je Češka a má muže Američana. Jejich dvě děti se narodily v Čechách. Když byli synovi tři a dceři dva

roky přestěhovali se do Ameriky. Chlapcova čeština byla do tří let dominantní řečí, neboť se o něho starala převážně matka. Po přestěhování do Ameriky začal navštěvovat americkou mateřskou školu a úroveň, s jakou používal oba jazyky, se stala vyrovnaná. Přestože se bez problému domluvil v obou jazycích, byl málomluvný a měl problémy s výslovností určitých anglických a českých hlásek. Příbuzní a lidé z jejich okolí varovali rodiče, že to je zapříčiněno tím, že na chlapce mluví dvěma jazyky. Problémy s mluvením a s výslovností jsou časté i u monolingvních dětí a pokud se nejedná o nějakou vážnou poruchu, buď s věkem zmizí nebo mohou pomoci pravidelné návštěvy logopeda. Proto se má přítelkyně obrátit v Americe na logopeda. Jakmile se zmínila, že je chlapec z dvojjazyčného manželství, odborník doporučil, aby doma přestali mluvit česky a začali používat pouze angličtinu. Taková rada je podle mého mínění naprostý nesmysl, protože pokud by matka přestala náhle používat jazyk, kterým na syna od narození mluvila, byla by celá rodina vystavena emocionální frustraci a v důsledku toho psychickým problémům. Naštěstí se matka zachovala podle svého instinktu a na radu logopeda nedala. K jejímu rozhodnutí přispěl i fakt, že otec dítěte údajně nemluvil do čtyř let, přestože se nejednalo o žádnou vadu. V pěti letech podstoupil chlapec jazykové testy, které ukázaly, že mentálně a v chápání konceptů je vyspělý na 5, 5 let, a dovede utvořit komplikovanější větu, nežli je běžné. Dále se prokázalo, že má menší slovní zásobu. Přítelkyně mi sdělila, že se jednalo o slova jako například: "kotník a zápěstí", která chlapec často nepoužívá a když, tak spíše v přítomnosti matky, tudíž v češtině. O půl roku později, tedy v 5,6 letech podstoupil povinné testy školní zralosti, které prokázaly, že je dokonce o 9 měsíců mentálně vyzrálější než je průměr a slovní zásobu měl adekvátní. Chlapcovi je nyní 7 let, chodí do americké školy a vede si výborně. Vyslovuje správně, ale málomluvný je dál. Jedná se u něho spíše o povahový rys, nežli o negativní vliv bilingvismu na vývoj řeči či inteligenci.

Tento příběh ilustruje, že mýty a předsudky spojené s bilingvismem jsou bohužel dodnes v lidech zakořeněné. Dále pak potvrzuje poslední výzkumy, že bilingvismus na vysoké úrovni (ne u jedinců, kteří mluví špatně jedním nebo oběma jazyky) má vliv na větší kognitivní a jazykovou variabilitu.

Tyto domněnky pramení z neznalosti celé problematiky, která je nesmírně komplexní a nelze ji takto zjednodušovat. Je velký rozdíl mezi bilingvismem na vysoké

úrovni, který skýtá již zmíněné kognitivní výhody a bilingvismem na limitované úrovni, který může mít negativní dopad na kognitivní vývoj dítěte a v souvislosti s tím negativní vliv na jedincovo vzdělání.

Tímto se dostáváme k termínům **aditivní a subtraktivní bilingvismus**.

- **Aditivní bilingvismus**, jak jej vysvětluje Hamers & Blanc (2000, s.368)⁶ znamená situace ve které dítě maximálně těží ze své bilingvní zkušenosti pro svůj kognitivní vývoj. Je to obvykle případ, kdy jsou oba jazyky vysoce ceněné v prostředí dítěte.

- **Subtraktivní bilingvismus** znamená, že kognitivní vývoj dítěte je opožděn ve srovnání s jeho monolingvními protějšky v důsledku špatného osvojení obou jazyků. Taková situace může nastat, pokud je mateřský jazyk v prostředí dítěte devalvován a zároveň dítě nemá dostatečnou příležitost pro osvojení druhého jazyka. Pokud dítě neovládá dobře ani jeden z jazyků, pak se hůře vzdělává, a to vše má negativní vliv na jeho kognitivní vývoj.

Status jazyka v komunitě také hraje důležitou roli při osvojování minoritního jazyka dítětem. Například čínština nebo bulharština nemají v Čechách vysoký status, a proto se může stát, že si dítě nebude chtít nebo nebude mít možnost jazyk dobře osvojit. Může se před českými dětmi stydět jazyk používat. Pokud se ale jedná o angličtinu, francouzštinu, španělštinu či němčinu, jež mají v Čechách vysoký status, jsou na to děti většinou pyšné a jsou motivovány si jazyk dobře osvojit. Záleží hlavně na rodičích a učitelích, aby nesnižovali hodnotu žádného jazyka, ale naopak podporovali dobré osvojení obou jazyků. I J. A. Komenský říkal: „Kolik řečí umíš, tolikrát jsi člověkem.“

6.3.2. Bilingvismus z hlediska úrovně

Je značně zidealizované se domnívat, že bilingvní jedinec je někdo, kdo mluví perfektně oběma jazyky. Neboť co je míněno termínem *mluvit perfektně*? Týká se to schopnosti komunikovat v běžných společenských situacích tak, aby dotyčnému bylo rozumět a dorozumět se nebo schopnost číst, psát a mluvit o všech možných oblastech lidského poznání? Znalost každého, byť jen jednoho jazyka je v podstatě relativní a souvisí s komplexními společenskými otázkami. Vždyť podíváme-li se okolo sebe, uvidíme, že lidé se nesmírně liší v úrovni ovládnutí mateřského a také cizího jazyka. Z tohoto důvodu se nehodnotí jednotlivé dovednosti v obou jazycích, ale jedná se spíše o **poměr mezi dosaženými úrovněmi v obou jazycích**.

Podle dělení Hamerse & Blanca (viz tabulka 4.1.1) se bilingvismus z hlediska dosažené úrovně dělí na bilingvismus **vyvážený a dominantní**. Při vyváženém poměru mezi oběma jazyky mluvíme o vyváženém individuálním bilingvistu, zatímco v dominantním individuálním bilingvistu jedinec ovládá jeden z mateřských jazyků lépe nežli druhý. Pochopitelně tato vyváženost či převaha se v různých oblastech a funkcích, ke kterým jazyk slouží, u každého jedince liší. Člověk, ať už bilingvní nebo monolingvní nemůže ovládat jazyk ve všech funkcích. Každý člověk zná jen tu část mateřského jazyka, se kterou přišel nebo přichází do styku. Milan Nakonečný (1998, 354)¹⁷ uvádí: „Slova jsou jen jakési „nálepky“ na kognitivní obsahy, které označujeme jako pojmy.“ Dále pak cituje (ibid) P. Girauda: „Jazyk jako systém slovních znaků je v podstatě systémem pojmů, které vyjadřují obsah vztahů mezi slovy a objekty, jež jsou těmito slovy označovány.“ Pokud tedy člověk nezná určitý objekt nebo pojem, není ani schopen jej pojmenovat tudíž mu přidělit určité slovo. Je známo, že Eskymáci mají desítky názvů pro různé druhy sněhu, zatímco některé země ani sněh neznají. Bilingvní ani monolingvní jedinec tedy nemůže být stejně jazykově zdatný ve všech oblastech poznání.

Škála slov se v každém z jazyků u bilingvních jedinců liší, neboť si člověk přirozeně osvojí jazyk skrze určitý kontext. Jedná se o některé lexikální výrazy, pozdravy

¹⁷ Nakonečný, Milan: *Základy psychologie*, Academia 1998

či styly, ve kterých dotýčný určitý jazyk obvykle používá. Například mé dvě děti jsou zvyklé při loučení s americkou babičkou říct „I love you, bye!“, což by v češtině „Miluji Tě, ahoj!“ vyznělo nepřírozně. Vědí, že říkat „miluji Tě“ se v Americe používá jinak nežli v Čechách a také nese v podstatě jiný význam. Dalším příkladem jsou názvy hrdinů z amerických animovaných filmů. Pokud děti vidí jistý film v angličtině, říkají postavčkám jejich původními jmény, i když daný film třeba později vidí dabovaný česky. V Čechách chlapci používají při hraní mezi sebou češtinu, jakmile si ale vezmou do ruky postavčku z americké pohádky, „přepnou“ do angličtiny a hra se odvíjí v jazyce, ve kterém tuto pohádku v originále viděli. Není tomu tak ovšem vždy. Pokud by měli na návštěvě anglicky mluvící děti, pak samozřejmě zvolí angličtinu a naopak. Někdy se mi však jejich volba jazyka zdá čistě nahodilá. Tato skutečnost mi připadá jako taková skříň se spoustou šuplíčků. Každý šuplíček má v sobě uložen kontext v daném jazyce. Některé šuplíčky mohou mít daný kontext v obou jazycích, ale dovoluji si odhadnout, že převažují ty, v nichž je uložen pouze jeden jazyk. Ronald Wardhaugh (1986, 95)¹⁸ uvádí, že: “multilingvní jedinci vyvinou schopnost v každém z kódů do té míry, do jaké jej potřebují a pro kontext, ve kterém je každý z daných jazyků používán. Kontext určuje volbu jazyka, o čemž svědčí i má výše zmíněná zkušenost. Tímto se dostáváme k tématu kognitivního uspořádání.

¹⁸ Wardhaugh, R. *An Introduction to Sociolinguistics, 4th edition, Oxford:Blackwell (1986)*

6.3.3. Kognitivní uspořádání

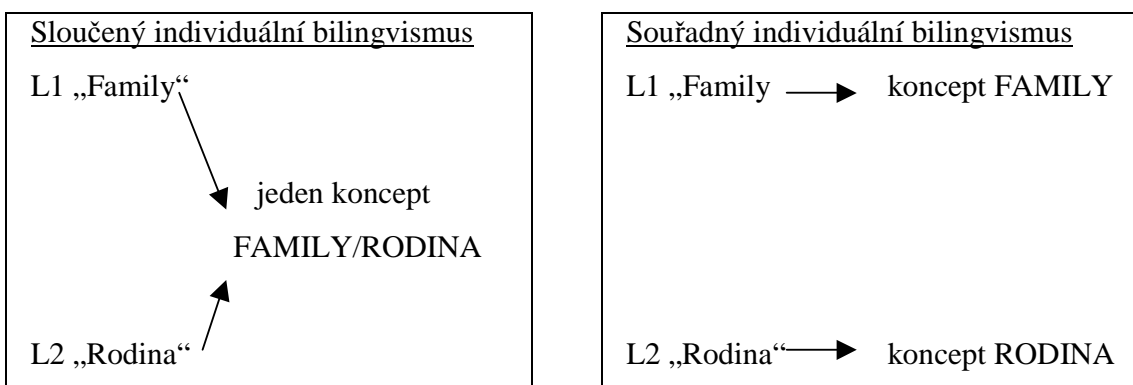
Dělení bilingvismu na sloučený a souřadný bylo provedeno z důvodu rozdílu v kognitivním uspořádání bilingvních jedinců. Tuto hypotézu vyvinul Weinreich (1953), který se zabýval především problémy, jež mohou vyvstat v situacích, kdy je v kontaktu více jazykových kódů. Weinreich rozlišil bilingvismus na souřadný (co-ordinative), sloučený (compound) a podřízený (subordinative). Souřadný typ se vztahuje na jedince, kteří mají dva funkčně nezávislé systémy. Ve velmi zjednodušeném výkladu by se dalo říct, že bilingvní jedinec se souřadným kognitivním uspořádáním má dva zcela oddělené systémy jak ve výrazu, tak ve významu. Například česko-anglický bilingvní jedinec má v češtině jazykový znak **míč** asociovaný k české významové jednotce a anglický jazykový znak **ball** asociovaný k anglické jazykové jednotce. Sloučený typ bilingvismu se naopak vztahuje na jedince, který má jeden systém významů, a dva stejné, ale oddělené systémy vyjádření. Například **míč a ball** se oba vztahují ke „smíšené“ významové jednotce, kterou lze reprezentovat jako **mbíáčll**. Nakonec podřízený bilingvismus se vztahuje k jedincům, kteří lépe ovládají jeden z jazyků. V češtině může používat slovo **míč** nebo **ball**, ale významová jednotka se u obou vztahuje k **míč**. Zjednodušeně řečeno, jeden významový systém a jeden dominantní a podřízený systém výrazu.

Ervin a Osgood, psychologové zabývající se kognitivním uspořádáním bilingvních jedinců a především jejich kognitivní reprezentací významových jednotek, publikovali v článku *Second language learning and bilingualism*, publikovaném v odborném časopise *Journal of Abnormal and Social Psychology* roku 1954, upravené Weinrichovo schema. Weinrichovo členění zjednodušili na bilingvní jedince se souřadným a se sloučeným kognitivním uspořádáním. Tvrdili, že jedincovo kognitivní uspořádání záleží na prostředí ve kterém vyrostl. Například dítě, které vyrůstá v bilingvní domácnosti, kde se používají dva jazyky dvěma stejnými lidmi, bude mít spíše sloučený typ bilingvismu, zatímco dítě, které je vychováno s jedním jazykem doma a s jiným mimo domov, bude mít spíše souřadný typ. V prvním případě jsou oba jazyky osvojeny ve stejném kontextu, zatímco v druhém případě ve dvou odlišných kontextech.

Hamers&Blanc (2000, str.6)⁶ se s tímto vysvětlením ztotožňují a uvádějí: „jedinec, který se jako dítě ve stejném kontextu naučil oběma jazykům, bude mít spíš

jedno kognitivní uspořádání pro dva překládané ekvivalenty, zatímco ten, kdo se naučil L2 v odlišném kontextu nežli L1, bude mít pravděpodobně souřadné uspořádání, což znamená, že bude mít oddělené reprezentace pro dva překládané ekvivalenty.”

Pro znázornění uvádí schéma představující sloučený a souřadný typ bilingvismu, které je zde přeloženo do češtiny.



** Hamers&Blanc 2000, s. 28 (převzato z Ervin&Osgood, 1954)*



Nakonec se ve výzkumech nepotvrdilo, že by existoval typicky souřadný nebo typicky sloučený bilingvní jedinec, ale spíše něco mezi. Lambert (1997)¹⁹ vytvořil novou definici, ve které představil kritérium věku osvojení druhého jazyka a úplně upustil od původního členění. Dalším důležitým faktorem bylo také zjištění, že bilingvismus souřadný nebo sloučený se během života může měnit podle toho, jak moc a v jakém kontextu dotyčný oba jazyky používá.

¹⁹ Lambert, W. E. (1977), *Effects of bilingualism on the individual* in Hamers&Blanc 2000

6.3.4. Pozitivní a negativní vliv bilingvismu na kognitivní vývoj

Jak již bylo zmíněno psychometrické studie ve dvacátých letech 20. století poukazovaly na negativní vliv bilingvismu na kognitivní vývoj a všeobecnou vzdělávací úspěšnost dítěte.

Harding&Riley (1986, s. 66)¹⁵ se k těmto výsledkům staví takto: “pokusy odborně porovnat bilingvismus s jinými intelektovými schopnostmi obvykle selhaly, neboť tyto schopnosti nemůžeme uspokojivě definovat a už vůbec je nemůžeme měřit a porovnávat s jinými schopnostmi“. Bilingvismus byl vždy hodnocen jako „dobrý“ nebo „špatný“ v závislosti na druhích testů, které však téměř nikdy nebyly speciálně vytvořeny ke zkoumání bilingvismu. Později se ukázalo, že je nutné při porovnávání bilingvních a monolingvních jedinců brát v úvahu jejich společensko-ekonomickou situaci a také zohlednit jejich jazykovou úroveň. Prvními, kdo uveřejnili studii svědčící o lepších výsledcích bilingvních jedinců jako skupiny oproti monolingvní skupině jak ve verbálních tak non-verbálních inteligenčních testech, byli Peal & Lambert (1962)²⁰. Jejich studie prokázala, že při úlohách, které nebyly zaměřeny na verbální testování, ale například na tvary, čísla a podobně, byli bilingvní jedinci srovnatelní s monolingvními. Cummins se také pokoušel o vysvětlení pozitivního nebo negativního vlivu bilingvismu na kognici. Jeho přehledná tabulka zobrazuje vliv různých typů bilingvismu na kognici.

Jazyková dovednost	Typ bilingvismu	Stav vyváženosti	Kognitivní výsledek
Vysoký práh jazykové dovednosti 	Aditivní: vysoká úroveň v obou jazycích	Tíhne k vyváženosti	Pozitivní vliv
	Neutrální: vysoká úroveň alespoň v jednom z jazyků 	Vyvážený nebo dominantní	Žádný vliv
Nízký práh jazykové dovednosti	Semilingvalismus: nízká úroveň v obou jazycích	Vyvážený nebo dominantní	Negativní vliv

* Cummins (in Hamers&Blanc 2000, s. 96)⁶

²⁰ Peal, E. And Lambert, W. E. (1962) Relation of Bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23

Byl však později kritizován, neboť kognitivní vývoj je ovlivněn i sociokulturními faktory.

Hamers&Blanc (2000, s. 99)⁶ zohledňují sociokulturní vliv na vývoj bilingvismu a uvádějí termín subtraktivní a aditivní bilingvismus. Termín „**subtraktivní bilingvismus**“ definují jako situaci, která může nastat, pokud si bilingvní jedinec dostatečně neosvojil ani jeden z jazyků, což má v důsledku negativní vliv na jeho kognitivní vývoj a vzdělavatelnost. Lambert (1977, s. 19)¹⁹ uvádí: „Pokud etnolingvistická minoritní skupina odmítá své kulturní hodnoty ve prospěch dominantnější a ekonomicky prestižnější skupiny, prestižnější L2 nahradí L1 slovní zásobu dítěte. Je-li dítě vychovááno nejprve v minoritním jazyce a po vstupu do školy vzděláváno ve společensky prestižnějším L2, úroveň bilingvismu (vyvážený nebo převažující bilingvismus) zaznamená určité stadium, ve kterém dojde k subtraktivnímu postavení etnického jazyka kultury a k jejich nahrazení majoritním jazykem a kulturou.“ V případě „**aditivního bilingvismu**“ oba jazyky a kultury pozitivně přispívají k celkovému vývoji dítěte. „Tato situace nastane, pokud společnost i rodina zaujmají kladný postoj k oběma jazykům a kulturám a v takovém případě nehrozí, že by L2 nahradil L1, uvádí Hamers&Blanc (2000, s. 99)⁶.“

Další výzkumy potvrdily, že schopnost ovládat dva jazyky od raného dětství, zvyšuje kognitivní schopnosti a napomáhá zůstat ve stáří déle bystřejší. V kognitivní sféře psychiky jsou tato pozitiva shledávána v několika oblastech. Jedná se o schopnost rychlejšího osvojování nových pojmů, rozvoj divergentního myšlení a kreativity, větší kognitivní flexibilitu a lepší jazykové a metalingvistické schopnosti. Bilingvní jedinci prý také vykazují lepší výsledky ve škole a jsou snáze zaměstnatelní, uvádí studie z University of York v Kanadě, vypracovaná v roce 2004.²¹

Na závěr lze tedy konstatovat, že v případě aditivního bilingvismu, bylo prokázáno, že má pozitivní vliv na kognitivní vývoj dítěte. Tyto znalosti se dají aplikovat do školství, a to zavedením cizího jazyka co možná nejdříve, tedy již v mateřské škole. Pokud se děti učí cizí jazyk až od třetí třídy na základní škole, jistě je tato znalost užitečná, ale již neovlivní jejich kognitivní vývoj.

²¹ <http://db.bbc.co.uk/voices/yourvoice/multilingualism.shtm>

6.4. Vliv rodiny na vývoj bilingvismu

V Čechách neexistuje bilingvismus na společenské úrovni, tudíž podpora bilingvismu spočívá z velké míry na rodině. Jsou určitá doporučení, která by rodiče měli respektovat pro dosažení úplného bilingvismu. Ten, jak jsem již zmínila, má spíše pozitivní dopad na kognitivní vývoj dítěte. Tento typ bilingvismu shledávám jako velice výhodný pro život z hlediska společenského, ekonomického, vývojového a kulturního. Je tedy na rodině, aby dítěti pomohla dosáhnout všech těchto výhod.

Přístupy se liší, ale obecně lze říci, že rodina může dodržovat několik obecných principů:

Jedna osoba, jeden jazyk (například matka komunikuje s dítětem vždy česky, otec vždy anglicky). Tento způsob se nám neosvědčil, neboť můj muž nemluví česky a byl by z komunikace v češtině automaticky vyloučen. Také si uvědomuji, že by to z výchovného hlediska nebylo správné. Vštěpujeme našim dětem, aby při setkání s cizincem hovořícím anglicky mluvily také anglicky, neboť by bylo nezdvořilé mluvit s ním jazykem, kterému nerozumí. Lze ovšem zavést pravidlo, že jeden rodič čte pohádky výhradně v jednom jazyce a druhý rodič v druhém. U nás čte anglické pohádky tatínek a já čtu ty české. U našich známých, kteří jsou česko-ruský pár, je to podobné. Jejich syn ví, že české knížky čte maminka a ruské výhradně tatínek. Tato přítelkyně mi vyprávěla, jak jejich syn (2,9 let) někdy vezme z poličky ruskou knížku a řekne jí:

Syn: „Přečti mi maminko Stichi i skazki“. (Jedna z jeho nejoblíbenějších knížek)

Matka: „Ruské knížky čte tatínek, vezmi si nějakou českou“.

Pokud se takové pravidlo dodržuje, děti se jej naučí respektovat. Může to pomoci dítěti ve snazší orientaci v obou jazycích.

Jedno místo, jeden jazyk (například doma se mluví anglicky, ve škole česky). Tento způsob je snadno proveditelný v situaci, kdy jsou například oba rodiče cizinci žijící v Čechách a děti navštěvují českou školu nebo obráceně. Pro nás by to však opět znamenalo nepřírozenou situaci. Nerada bych ochudila sebe a své děti o možnost vzájemné komunikace mým mateřským jazykem. Jinak je tomu při našem pobytu v Americe, kdy jsou děti angličtinou obklopeny neustále. Jsem tam v jejich okolí jediná, kdo mluví česky. Většinou na děti v Americe mluvím anglicky, aby z celého pobytu těžily co možná nejvíce, ale někdy si společně užíváme naše „české chvílky“.

Jedna denní doba, jeden jazyk (například angličtina je jediný jazyk, který se používá při jídle). Tento způsob se nám naopak velice osvědčil, ale nedodržujeme jej bez výjimek. Bývá zvykem, že se u večeře scházíme společně s manželem, který přijde z práce. Většinou je to doba, kdy mají děti příležitost sdělit svému otci, co se za den událo. Je to zajímavá situace, neboť protože chodí děti do české školy, všechny události se odehrávají v češtině. Jak jsem již zmínila, osvojení jazyka je podmíněno kontextem, proto nastávají situace, ve kterých děti nevědí, jak co vyjádřit. Většinou jim otec porozumí a „dodá“ patřičný výraz nebo jim pomohu já. Zajímavé je, že mladší syn, kterému je 5, 6 let, vypráví anglicky a nezná-li potřebný výraz, plyně zařadí české slovo. Například: „**We were playing with Molitanka and we build a big castle.**“ (Hráli jsme si s Molitankou a postavili jsme veliký hrad). Jeho překlad této věty je v podstatě správný, neboť molitanovým blokům, ze kterých děti staví, říkají Molitanka a názvy se většinou nepřekládají. Starší syn, kterému je nyní 7,6 však ještě loni, když navštěvoval MŠ, věděl, že by tatínek nepochopil, o jakou stavebnici nebo hrad se jedná a použil raději opisnou větu: „**We were playing with Molitanka, you know, the game where we use big blocks that are light, and we built a big castle.**“ (Hráli jsme si s Molitankou, víš, to je ta, kde se používají veliké lehké bloky, a postavili jsme veliký hrad). Nyní, když jsou děti starší a angličtinu již velmi dobře ovládají, běžně jeden druhému pomáhají s určitými výrazy. Někdy u dětí pozoruji jisté prvky soutěživosti, kdy se chtějí předvést, že znají nějaký anglický výraz, zatímco ten druhý nikoliv. Komunikace v angličtině při večeři je pro ně přirozená motivace pro osvojování jazyka, neboť oba dva chtějí sdělit otci zajímavosti z celého dne.

Náhodná volba Některé rodiny volně „přepínají“ mezi oběma jazyky. Názory odborníků na tento způsob se liší. Jedni tvrdí, že míchání jazykových kódů dítě mate a druzí, že to nijak nevadí, a i tak se dítě může stát úspěšně bilingvní. Většinou se však shodují, že není vhodné míchat jazykové kódy v jedné větě.

Při našem pobytu v Americe se všechny činnosti pro děti odehrávají v angličtině. Pohádky v televizi, knihy (záměrně s sebou nebereme české), hry s příbuznými a ostatními dětmi. Veškerá komunikace probíhá výhradně v angličtině. Ze začátku, řekněme první tři dny, mají děti tendenci se na mě obracet česky, tak jak jsou zvyklé z domova. Já jim v tom pochopitelně nijak nebráním a jsme-li sami, nevidím důvod, proč

bych měla. Po pár dnech, kdy se vše odehrává v kontextu s anglickým jazykem, nastanou chvíle, kdy je pro děti snazší mi danou věc povědět anglicky. To vypovídá o souvislosti mezi kontextem a řečí. Mluví-li ke mně děti anglicky, mám možnost jim odpovědět buď anglicky nebo česky. Podobných situací je spousta a tak se klidně může stát, že na mě mluví anglicky a já odpovídám česky. Jsou to moc hezké okamžiky, které mě z pohledu rodiče a učitele jazyka nepřestávají udivovat.

6.5 Bilingvní gramotnost

Schopnost mluvit a rozumět ve dvou jazycích ještě není zárukou toho, že si jedinec oba jazyky osvojí na dostatečně vysoké úrovni. Pro dobré osvojení jazyka je nezbytné mít přístup k literatuře, která otevírá cestu k daleko většímu jazykovému bohatství než při běžné komunikaci. Pokud dítě nemá vyvážený přístup k literatuře v obou jazycích a nedokáže v jednom z nich číst, mohlo by se mylně domnívat, že je jeden jazyk důležitější než druhý.

Literatura tvoří součást kulturního dědictví, a proto musí mít dvojjazyčné děti možnost se seznámit s oběma jeho částmi. Některé národní pohádky jsou překládány do mnoha světových jazyků a paradoxně si většina lidí v dané zemi myslí, že je to jejich národní pohádka. Například během svého studia na jazykové škole ve Francii, jsem se dozvěděla, že Červená Karkulka, je původně francouzská pohádka (Le Petit Chaperon Rouge – napsal ji jednak Francouz Charles Perrault, ale také bratři Grimmové), můj americký manžel se naopak domníval, že je to americká folklorní pohádka (Little Red Riding Hood), a Češi ji mohou považovat za českou lidovou pohádku. Pak ale existují pohádky jejichž původ lidé znají. Například americkou pohádku o zvědavé opičce Curious George, H. A. Rey, zná každé malé dítě v Americe, tak jako u nás Křemílka a Vochomůrku nebo Spejbla a Hurvínka. Bylo by smutné, kdyby bilingvní dítě mělo být ochuzeno o možnost se s literaturou obou zemí seznámit.

Domnívám se také, že schopnost dítěte číst a psát může předejít případné ztrátě minoritního jazyka, obzvlášť pokud není s tímto jazykem v jakémkoliv jiném dostatečném kontaktu. Jakmile dítě dokáže samo číst, může si vybírat knížky, které má rádo a to bez ohledu na to, jestli má rodič čas mu je číst. Pokud umí psát, má možnost si dopisovat s příbuznými nebo s kamarády v cizině. To všechno podporuje kladný vztah a dobré osvojení minoritního jazyka.

Otázkou však pro mnohé rodiče a pedagogy dvojjazyčných dětí zůstává, kdy mají dítě v minoritním jazyce učit číst a psát? V mnoha bilingvních společnostech je rozvíjení gramotnosti v obou jazycích součástí vzdělávacích programů (například Kanada, Švýcarsko, Indie, Belgie a další). V monolingvních společnostech, jako například u nás, kde je bilingvismus na individuální úrovni spíše raritou, však musí rodiče nebo škola hledat alternativní způsoby jak dítě učit číst a psát v L2.

Názory odborníků na dobu, kdy se má začít dítě učit číst a psát v L2 se liší. Jedni tvrdí, že by se dítě mělo nejdříve naučit dobře číst a psát v dominantním jazyce nežli se začne učit číst a psát ve druhém jazyce (1986, s. 134)¹³. Jiní tvrdí, že se může začít učit číst a psát v obou jazycích simultánně (1976:45)²² a další dokonce, že by se čtení a psaní v L2 mělo dítě naučit ještě před nástupem do školy (1999, s. 64)²³. K rozvoji předškolní gramotnosti Hamers&Blanc dodávají, že „předurčuje školní úspěšnost“ (2000, s. 105)⁶. Ať už je pořadí jakékoliv, všechny výzkumy se shodují v tom, že bilingvismus a gramotnost podporují rozvoj metalingvistického vědomí, které hraje zásadní roli v kognitivním vývoji a rozhodně nevede ke „zmatení“ dítěte.

Naše děti jsou ještě příliš malé a tak nemáme s učením psaní a čtení v L2 dosud žádnou zkušenost. Obrátila jsem se však na International School of Prague, kam chodí cizinci přibližně 20ti různých národností, z nichž je převážná většina bilingvní. Tato škola vyučuje výhradně v angličtině a děti si od 5. třídy vybírají druhý světový jazyk. Studenti mají možnost navštěvovat volitelný kroužek českého jazyka pro cizince, kde se mimo jiné učí česky i číst a psát. V tomto případě již děti umí číst a psát v angličtině. Zajímalo mě, jak tento problém řeší rodiče jiných, nežli českých národností a zda škola otevírá i pro ně speciální volitelné kroužky v jejich mateřských jazycích. Dozvěděla jsem se, že učit děti číst a psát v jejich mateřském jazyce si rodiče nebo dokonce některé ambasády (například bulharská) zajišťují sami, ale škola jim zajistí prostory. Tyto „soukromé“ kroužky prý probíhají buď odpoledne nebo o víkendech.

Usilují-li tedy rodiče o vyvážený bilingvismus a bikulturní rozvoj svého dítěte, je nezbytné dát mu možnost osvojit si čtení a psaní v obou jazycích a seznámit jej s literaturou obou jazyků.

²² Al & Kay Past, www.ncela.gwu.edu/pubs/classics/preschool/iii.htm.

²³ Cunningham-Andersson, U., Andersson, S. *Growing up with two languages*, Routledge 1999

7. Kultura a identita

*Poutem společnosti je rozum a řeč
(Cicero, O povinnostech 1,50)*

7.1. Kultura

Nakonečný (1998, s. 194)¹⁷ uvádí Tugarinovu definici kultury: „Kultura je společenský jev, zahrnující všechny stránky a formy společenského života...v ontologickém smyslu (tj. ve smyslu nejobecnějších zákonů vývoje bytí) je souhrnem materiálních a duchovních hodnot, vytvořených a nahromaděných lidstvem během historického procesu; z hlediska časového je souhrnem návyků, znalostí, dovedností všeho druhu; z hlediska funkčního je zpracováním přírodních předmětů a látek a vzděláváním člověka samého.“ Dále pak Nakonečný pokračuje: „Je to velmi výstižná definice kultury jako uměle vytvořeného životního prostředí a životních podmínek, které člověka produkují jako člověka, tedy v těch jeho charakteristikách, jež ho odlišují od zvířat, kromě jiného tím, že vytváří svět specificky lidských hodnot (ibid)“.

Člověk se rodí jako biologická bytost a postupně prochází procesem socializace, tedy vrůstáním do specifické kulturní společnosti. Působí na něj kulturní vzorce, které v sobě zahrnují hodnotovou orientaci a kulturně specifické tradice. Je známo, že v různých kulturách existují zásadní rozdíly v psychice příslušníků určitých kultur. Nakonečný¹⁷ tvrdí, že tyto rozdíly: „nejsou dané odlišnou genetickou výbavou, ale odlišným způsobem života (odlišnou orientací na různé obyčeje, mravy a další kulturní vzorce) a odlišnou výchovou v rodině, která je úvodním procesem kultivace jedince v podmínkách konkrétního kulturního prostředí.“

7.2. Kulturní rozmanitost a multikulturní výchova

„Pokud jedeme po směru větru, ani si nevšimneme, že fouká, zkusíme-li však jet proti větru, teprve potom ucítíme jeho sílu.“

Myers (1990)

„Práce se studenty se všemi jejich odlišnostmi nastavuje půdu pro pracovní život dospělého a pro národní příslušnost v multikulturní společnosti.“

Carnegie Council o vývoji v dospívání 1998

Víme, že každá kultura se skládá ze vzorců chování, ideí, postojů a tradic sdílených velkou skupinou lidí a předávaných z generace na generaci. Lidé, kteří cestují nebo se dokonce přestěhují do cizí země, si velmi často teprve tehdy uvědomí svou sounáležitost k určité skupině nebo národu. Myers (1990, s. 476)²⁴ vystihuje tento tzv. kulturní šok krásným přirovnáním „Pokud jedeme po směru větru, ani si nevšimneme, že fouká, zkusíme-li však jet proti větru, teprve potom ucítíme jeho sílu.“ Je důležité si rozdíly mezi jednotlivými kulturami a etnickými skupinami uvědomit, poznat je a případně se z nich poučit. Svou etnickou identitu a pohlavní odlišnost si uvědomíme teprve v situaci, kdy jsme v kontaktu s těmi „jinými“. Myers (1990, s. 478)²⁴ uvádí příklad, kdy si černá žena mezi černými muži uvědomuje rozdíl v pohlaví, ale pokud je černá žena mezi bílými ženami, pak si spíše uvědomuje svou rasu.

V Čechách se také setkáváme s lidmi z rozmanitých kulturních pozadí. Když začal syn chodit do mateřské školy, oznámil mi, že mají ve školce „černochu“. Nejprve jsem vůbec nerozuměla co tím chtěl říct, ale brzy jsem pochopila, že chtěl říct černošku, tedy dívku černé pleti. Nemyslel to nijak hanlivě, spíš ještě nikdy předtím nepřišel do styku s osobou tmavé pleti. Během čtyř let, kdy syn školku navštěvoval, se tam vyskytlo několik dalších cizinců, dětí ze smíšených manželství a etnicky odlišných dětí. Některé z nich se zvláště oblékaly nebo mluvily špatně česky. Paní učitelky v mateřské škole vždy dětem objasnily, odkud které dítě pochází, řekly jim něco o dané zemi a dál už se o tom, že je dotyčné dítě „jiné“, nemluvalo. Děti předškolního věku ještě nemají tolik

²⁴ Myers, D. G.: *Exploring psychology 2nd edition*, Worth Publishers 1990

zakořeněné předsudky a fakt, že je někdo jiný, je pro ně spíš zajímavý. Horší to již bývá na základní škole, především na druhém stupni.

V období puberty (prepuberty) jsou děti více labilní, náladové, často pochybují samy o sobě a o druhých. Erikson toto stadium psychosociálního vývoje definuje jako období, kdy základním konfliktem, odehrávajícím se v jedinci, je hledání vlastní identity versus zmatení rolí. Pubescent si musí nejprve ujasnit vlastní identitu jak v zájmech, tak v sexuálních rolích, politice a v náboženství. V tomto období se také snaží oprostít od vlivu rodičů a touží patřit k nějaké skupině, se kterou by se chtěl identifikovat. Protože jsou mimo jiné přehnaně kritičtí, domnívám se, že u nich může hrozit zvýšené riziko rasistického chování nebo se může zvýšit výskyt šikanování druhých dětí. Pochopitelně během socializace na dítě působí celá společnost, ale protože je rodina a škola jeho nejbližším prostředím, je především na nich, aby výchovným působením a vzdělávacími cíli předcházeli rasistickým a jiným projevům.

Vzorem výchovy k multikulturní toleranci mi byla paní učitelka, se kterou jsem se seznámila během souvislé praxe. Na základní škole jsem přišla do styku s několika dětmi z rodin imigrantů nebo ze smíšených manželství. Konkrétně se jednalo o chlapce bulharského původu, chlapce jordánského původu, jež má velmi tmavou pleť a je nesmírně temperamentní, arménského chlapce, který téměř nemluví česky, dívky z Alžíru, Běloruska a Ukrajiny a děti vietnamského původu. Podle paní učitelky, která zná tyto děti dlouho, ať už jako jejich třídní učitelka nebo z hodin anglického jazyka, se nesešla s rasistickou nesnášenlivostí mezi dětmi. Tvrdí, že spíš některé děti dráždí svým chováním nebo svými povahovými rysy, tudíž dochází k hádkám nebo agresí, ale nikoliv na základě rasových předsudků. Vzpomněla si, jak při focení osmé třídy řekl fotograf již zmíněnému jordánskému chlapci, aby se posadil dopředu. Bohužel to však řekl velmi nevybíravým a urážlivým způsobem. Řekl cituji: „Ty černej si pojď sednout dopředu.“ Chlapec mu naprosto pohotově odpověděl: „Co mi říkáte černej, já Vám také neříkám tlust'ochu.“ Z tohoto přirovnání vyplývá, že chlapec vnímá barvu své pleti pouze jako fyzický rys.

Dále mě zajímalo, jak je to s identitou těchto dětí. Celkově paní učitelka shrnula, že děti jsou spíše hrdé na svou kulturní identitu a cítí se být jak Čechem, tak i Bulharem či Ukrajincem.... Děti obvykle dodržují svátky své rodné země, ale i české. Konkrétně

ramadán a půst. Když mají přinést do hodiny angličtiny nějaký recept, rády přinesou nějaký tradiční recept ze země rodičů. Na školním vystoupení arabská dívka tradičně tančí břišní tanec. Paní učitelka, kterou jsem poznala během souvislé praxe, rozhodně svým pozitivním působením přispívá k multikulturnímu rozvoji celé školní třídy a specifických odlišností jednotlivých dětí využívá k obohacení vzdělání všech.

Myers (1990)²⁴ uvádí, že v sedmdesátých letech 20. století se několik týmů výzkumných pracovníků ve vzdělávání zabývalo následující otázkou: Pokud podle výzkumů kooperativní kontakt mezi členy soupeřících skupin podporuje pozitivní postoje, není možné stejný princip zavést v multikulturních školách? Chtěli podpořit interrasové přátelství nahrazením kompetitivní třídní situace kooperativní. Dále se dotazovali, zda kooperativní učení napomůže studijním výsledkům žáků. Výsledek těchto otázek byl pozitivní. Členové interrasových skupin, kteří pracovali společně na projektech a hráli společně v atletických týmech, časem pocítovali přátelství k druhé rase. Totéž nastalo při učení v kooperativní třídě (cooperative classroom learning). Carnegie Council o vývoji v dospívání roku 1998 dokonce prohlásil, že: „Práce se studenty se všemi jejich odlišnostmi připravuje půdu pro pracovní život dospělého a pro národní příslušnost v multikulturní společnosti.“ Myers (ibid) dodává: „Toto poznání dále vedlo psychology k podpoře mezinárodní výměny a spolupráce.“

Již zmíněná paní učitelka podporuje dopisování se školou v Anglii a každý rok realizuje výměnný pobyt studentů z obou zemí. I když se jedná o výuku anglického jazyka, její práce rozhodně směřuje k multikulturnímu a multietnickému rozvoji.

Ráda bych se zde také zmínila o programu „**Brána jazyků**“. Je to program, jehož účastníci, v souladu s cíli Evropského roku jazyků 2001, chtějí žákům základních škol otevírat dveře do světa jazyků, neboť učení cizím jazykům otevírá další brány k poznání a vědění. Základním smyslem tohoto programu je podle M. Fenclové z UK v Praze, „uvádět žáky základních škol do jazykově rozrůzněného světa a do celoživotního studia cizích jazyků v souladu s potřebami Evropy, jednotlivých států a občanů.“ Děti navštěvující české školy se stále častěji setkávají s rozličnými jazyky, které je v běžném životě obklopují. Proto je tento projekt zaměřen nejen na učení cizím jazykům, ale také na učení se žít v jazykově a kulturně rozrůzněné společnosti. Učitelé, kteří mají ve svých třídách bilingvní děti, ať už ze smíšených rodin, z imigračního nebo menšinového

prostředí, tedy mají obrovskou příležitost rozvíjet v dětech pozitivní vztah k jazykové a kulturní diverzitě a vést je ke vzájemné toleranci.

7.3. Bikulturalita

Kultura a způsob života ve společnosti, ve které vyrůstáme, ovlivňuje naše zvyky, tradice, styl oblékání, stravovací návyky, představy a hodnoty, myšlenky a pocity, chápání slušného chování a krásy. Většinu aspektů kultury si osvojíme nevědomky tím, že žijeme v určité společnosti a také tím, že většina aspektů kultury je propojena s jazykem. Způsob života, jakým žijeme, se pro nás stane automatický a většinou o něm nepřemýšlíme. Přijdeme-li však do styku s někým, kdo se chová jinak, má jiné hodnoty nebo třeba i jinak vypadá, teprve pak si uvědomíme svou kulturní a etnickou sounáležitost. Za jakých podmínek se člověk vyrůstající v prostředí se dvěma kulturami stane jedincem bikulturním?

Víme, že bilingvní jedinec se nemusí nutně stát bikulturním a vice versa. Například v zemích, kde existuje několik jazyků a kde se používá lingua franca pro vzdělávací a administrativní cíle, je většina lidí bilingvních, ale patří nebo se hlásí k jedné kultuře. Na druhou stranu někteří monolingvní jedinci se však mohou hlásit ke dvojí kultuře, například dítě z anglicko-amerického manželství. Ve smíšeném manželství si dítě nemusí osvojit jazyk obou rodičů, ale může se pozitivně identifikovat s oběma jejich kulturami a vice versa.

Dosavadní zkušenost s mými dětmi potvrzuje, že se nelze domnívat, že jedinec vyrůstající ve dvou kulturách je například naprosto Čech v Čechách a naprosto Američan v Americe. Lidé, sdílející dvě kultury, si nesou určité distinktivní prvky z každé z nich nebo jejich různé kombinace. Mohou se cítit naprosto přirozeně v obou kulturách, ale občas se může stát, že se jejich dvojí příslušnost projeví. Většinou to nebývá problém, pokud mezi oběma kulturami nepanují napjaté vztahy nebo nejsou diametrálně odlišné, například v zemích s odlišným náboženským přesvědčením jako je Israel a Palestina. Rozdíl mezi irskou a švédskou kulturou je velmi malý. Obě země mají podobné tradice, zemědělský charakter, v jejich folklorní hudbě často používají housle a akordeon a jejich jídla se také příliš neliší. Je mezi nimi ale jistě spousta drobných rozdílů a zvláštností, které mohou zapříčinit jistá nedorozumění a zmatek, případně pouze důvod k pousmání.

Jako příklad bych ráda uvedla známý český zvyk zouvání bot v domácnosti. V Čechách je zouvání bot v domácnostech běžné a pokud by se někdo u cizích lidí nezul, bylo by to považováno za neslušnost. V Americe takový zvyk nemají a tak jim naše

„zouvání“ připadá zvláštní. Je to jen malá, spíše úsměvná zvláštnost. Nepříjemná situace však může nastat v případě, kdy naopak Američan přijde se zablácenýma botama z ulice na návštěvu do české domácnosti a nezuje se. Pokud je jedinec bikulturní, pak jsou mu tyto drobné rozdíly mezi „jeho“ kulturami známy. Naše děti si na návštěvě v Americe ze zvyku po vstupu do bytu nebo domu také zouvají boty. Vědí, že si je v Americe zouvat nemusí, ale většinou to přesto dělají, neboť jak tvrdí, je jim to jednoduše pohodlnější při hraní.

Od narození našich dětí s manželem usilujeme o to, aby z nich vyrostly bikulturní a bilingvní jedinci. Je pro nás důležité, aby byly schopné se v budoucnu zařadit do obou společností, tedy americké i české, k čemuž potřebují znát dobře jazyk, ale také kulturu obou zemí. Člověk si nemůže být jistý, do jaké míry se dosud staly bilingvními, neboť jak změřit úroveň jejich kulturní či spíše bikulturní identity? Jsou to spíš jejich činy a výroky, které nás neustále přesvědčují o tom, že se u nich jedná o směs obou kultur (nikoliv jazyků). Uvádím další příklad. Před několika lety se odehrál zápas Mistrovství světa v ledním hokeji mezi Českou republikou a USA. Dětem tehdy bylo čtyři a šest let a já jsem se zmínila, že se odehraje tento zápas. Obvykle doma hokej nesledujeme a tak mě zajímalo, komu budou děti fandit. Jejich odpověď byla odzbrojující, neboť velmi pohotově odpověděly, že je to přece jedno kdo vyhraje, protože oni dva jsou Američané i Češi, tudíž vyhrají tak jako tak. Myslím, že to dokonale ilustruje jejich dvojí kulturní identitu. Ještě bych ráda doplnila, že naši „smíšenou“ rodinu nelze vnímat jako českou ani jako americkou, ale především jako *naši* rodinu, jež je kombinací obojího. Opačným příkladem je náš známý, který pochází ze smíšeného rusko-francouzského manželství. Vystudoval vysokou školu ve Francii, dlouhá léta však již žije a pracuje v Moskvě. Hovoří plynne oběma jazyky, ale ztotožňuje se výhradně s francouzskou kulturou, kterou považuje za svou vlast.

7.4. Podpora bikulturality v rodině

Jazyk si dítě osvojí tím, že se na něj mluví a tím je vysoce motivováno jej začít používat. Je však daleko složitější ho seznámit také s oběma kulturami. Většinou k tomu dochází v procesu socializace. Když si dítě má osvojit kultury dvě, pak je nezbytná pomoc okolí a podpora společnosti.

Některé rodiny imigrantů se rozhodnou plně asimilovat v novém prostředí a přijmou tak kulturu majoritní společnosti. Rodina imigrantů se často do své původní země nechce nebo nemůže vrátit a tak ani nevidí důvod, proč se ke své kultuře vracet. Spíše si přejí, aby jejich děti vyrůstaly v nové kultuře, plně integrovány. Někteří mohou naopak v nové zemi trvat na svých původních tradicích a cíleně je dodržovat. V rodině, kde jsou oba rodiče z majoritní skupiny a chtějí dítě naučit minoritnímu jazyku, je velmi těžké děti seznámit také s kulturou minoritní země. Naproti tomu v rodině, kde se mluví minoritní řečí nebo ve smíšeném manželství, mohou dodržovat tradice minoritní kultury a předat svým dětem jejich náhled na svět. Nejjednodušší a nejefektivnější jsou pravidelné nebo prodloužené pobyty v obou zemích, aby se dítě co nejpřirozenější cestou seznámilo s danou kulturou a se vším, co k ní patří. Nejideálnější je, mají-li rodiče možnost zajistit kontakt svých dětí v „druhé“ zemi s dětmi s jejich vrstevníky, protože nejlépe se děti učí od dětí. Nám se způsob pravidelných delších návštěv za příbuznými v kombinaci s pobytem v americké mateřské škole, kde se děti doslovně „vnoří“ do autentické americké kultury, osvědčil zatím nejlépe. Děti se od svých příbuzných a ve škole naučily, co americké děti rády jedí, jaké filmy jsou zrovna v jejich věkové skupině populární, poznaly oblíbené hračky, které zrovna „frčí“ a také pochytily některé typicky dětské slangové výrazy. Ve školce se pak naučily tradiční americká rozpočítávadla, písničky, říkanky, ale také práci s dosud neznámými materiály při výtvarné výchově. Dále zjistily, že se v české školce ve srovnání s americkou vyžadují jiná pravidla chování a podobně. Tento způsob „vrůstání do kultury“ je velmi finančně a organizačně náročný, ale na druhou stranu je pro děti nejpřirozenější a nejlépe stravitelný. Domnívám se, že návštěvy druhé země jsou v podstatě nejefektivnějším řešením. Tím, že se děti ocitnou v cizí zemi, jsou automaticky motivovány se chovat podle daných norem a zvyklostí a používat jazyk, jímž se tam mluví.

Lidé, kteří nemají možnost střídavě nebo pravidelně pobývat v obou zemích, mohou samozřejmě podporovat biculturalitu a bilingvismus jinými způsoby. Například v rodinném kruhu lze seznámit děti s literaturou, médií obou kultur, a s rozmanitými tradicemi a zvyklostmi. Slavit svátky a dodržovat národní tradice obou kultur je nesmírně obohacující. Například děti mohou znát Ježíška i Santa Clause, slavit židovskou Chanuku, na Halloween vyřezávat dýni, péct tradiční dýňový koláč a převlékat se do kostýmů. Na den Díkůvzdání mohou večeřet nadívanou krůtu s brusinkami a na jaře chodit po vsi koledovat vajíčka. Domácí kuchyně se také může sestávat s typicky národních jídel obou zemí. Osobně si myslím, že čím více tradic se dodržuje, tím je život pestřejší a veselejší.

7.5 Kulturní a etnická identita

Identita je definována ve Slovníku cizích slov³ jako: „uvědomělá a jako jedinečná, vlastní a odlišující chápání a prožívání (tělesná, duševní a duchovní) jednota osobnosti instituce, národa, aj. (to, co činí jedince, instituci, národ tím, čím je a čím se odlišuje od ostatních); národní identita – pocit žádoucí sounáležitosti vyplývající ze společných zájmů, jazyka, historie a společného osudu určitého národa.“

Hamers & Blanc (2000,s.200)⁶ definují identitu jedince jako: ”psychologické procesy odehrávající se v procesu utváření sama sebe s ohledem na příslušnost k určité skupině”. Dále definují společenskou identitu, jež pramení: “z vědomí jedince o jeho sounáležitosti k jedné nebo více sociálním skupinám”. V socializačním procesu jedinec rozeznává, že mezi ním a mezi ostatními existují podobné charakteristiky. Může se tak identifikovat (plně nebo částečně) s touto sociální skupinou a oddělit se od těch, s nimiž je nesdílí. Důležité však je, aby také dotyčný/á byl akceptován touto skupinou jako její člen. Na skupinové úrovni je to podobné, skupina se musí vnímat a být vnímána jako distinktivní entita.

Ve společnostech, kde existuje několik kultur, odlišení mezi jednotlivými skupinami zahrnuje jazykové, kulturní a etnické charakteristiky. Jedinec je schopen si uvědomit svou kulturní identitu pouze za předpokladu, že si uvědomí existenci jiných kultur v jeho nebo vně své společnosti. *Kulturní identita* je součástí, ale není totožná s *etnickou identitou*.

- **Kulturní identita** vychází z odkazu předků, z území na kterém dotyčný vyrůstá, zahrnuje hodnoty, normy, instituce a neposledně jazyk.
- **Etnická identita** je úzce spjata s kulturní či společenskou identitou, ale jedná se především o vztah k fyziognomickým rysům a stejným předkům.

Hamers & Blanc (2000, s.201)⁶ citují Le Pageovy podmínky pro identifikaci jedince se skupinou. Le Page uvádí:

”Jedinec se chová podle vzorců chování té skupiny, se kterou se chce identifikovat za předpokladu že:

1. dokáže určit jednotlivé skupiny
2. má odpovídající přístup ke skupině a schopnost analyzovat jejich vzorce chování

3. je jeho motivace zařadit se do skupiny dostatečně silná a je buďto podporována nebo opětována danou skupinou
4. dokáže usměrnit své chování”

Při jednom z našich letních pobytů v USA jsem požádala učitelky z letní mateřské školy, kterou navštěvovali naši synové, o vyplnění mnou sestaveného dotazníku. Dětem tehdy bylo 3 a 5 let a obě se již dokázaly dobře domluvit. Zajímalo mě, jak vnímají učitelky a také ostatní americké děti stejného věku mé syny. Dále jsem chtěla zjistit, jestli je akceptují jako Američany, nebo se svým chováním či přízvukem nebo čímkoliv jiným znatelně odlišují a jsou bráni spíše jako cizinci. Průzkum mi měl dokázat, zda jsou mé děti bilingvní a bikulturní zároveň a plní se tak náš výchovný cíl.

Z výsledků vyplynulo, že například starší syn, jenž byl zvyklý z české školky se při skupinovém odchodu vždy držet ve dvojici za ruku, byl zpočátku zmatený, když se ho americký chlapec nechtěl držet. Syn tomu rozuměl tak, že ho kamarád nemá rád. Americký chlapec proti synovi údajně nic neměl, ale tvrdil, že chlapci se za ruku nevodí. Řazení do dvojic v této školce nebylo zvykem. Naštěstí je syn komunikativní a obrátil se ihned na paní učitelku, která mu vše vysvětlila. Po tomto nedorozumění se již syn držení za ruku nedožadoval. Dále si obě paní učitelky, nezávisle na sobě (každý syn byl v jiné skupině dětí) všimly, že oba synové jsou více poslušní a ihned reagují na příkaz. Disciplína a poslušnost je v české škole vyžadována a většina dětí se jí bez problému v Čechách podřídí. V Americe, jak je známo, se klade velký důraz na individualitu dítěte a k chování dětí jsou daleko více benevolentní. Zajímavým zjištěním pro mne také bylo, že klidné chování a poslušnost mých dětí paní učitelka přirovnávala k japonským dětem. Jinak v sociální interakci s ostatními dětmi se prý oba chlapci chovali normálně, s ostatními dětmi si hráli a komunikovali bez obtíží. Celkově byli akceptováni stejně jako americké děti. Je pravda, že americká a česká kultura nejsou diametrálně odlišné, rozdíly jsou téměř nepatrné, ale jak jsem již zmínila, mohou tak jako tak přispět k nedorozumění a v konečném důsledku k frustraci. Zkušenosti, které naše děti postupně získávají v Americe, jim umožňují splnit Le Pageovy podmínky pro identifikaci jedince se skupinou a tudíž být stále blíž ideálu bilingvního bikulturního jedince.

Phinney 1990 uvádí, že bikulturní jedinci se vyznačují vysokým stupněm sebeocenení. Na druhé straně jednotlivci se slabou identifikací s majoritní skupinou se vyznačují nízkým stupněm sebeocenení. Například Asiaté žijící trvale v Čechách se mohou, ale nemusí cítit silně česky a zároveň uctívat své etnické kořeny. Nebo francouzští Kanadťané, kteří se identifikují se svými etnickými kořeny, se mohou, ale nemusí silně cítit jako Kanadťané. Výzkumy v sociální psychologii uvádějí, že pokud vidíme svou vlastní skupinu jako nadřazenou, máme o sobě samém lepší mínění. Phinney sestavil přehlednou tabulku, která rozlišuje celkem čtyři kategorie na základě síly či slabosti identifikace s etnickou a majoritní skupinou.

		<u>Identifikace s etnickou skupinou</u>	
<u>Identifikace</u>		Silná	Slabá
<u>s majoritní</u>	Silná	Bikulturní	Asimilovaný
<u>skupinou</u>	Slabá	Separovaný	Marginální

* Phinney, J. S. (1990) Ethnic identity in adolescents and adults: review of research in Myers, D.: *Exploring Psychology*, New York, Worth Publishers 1993, s. 483.

- 1. Bikulturní identifikace** – vyznačuje se silnou identifikací s etnickou i s majoritní skupinou.
- 2. Separující identifikace** – vyznačuje se slabou identifikací s majoritní a silnou identifikací s etnickou skupinou.
- 3. Asimilující identifikace** – vyznačuje se slabou identifikací s etnickou skupinou, ale silnou identifikací s majoritní skupinou.
- 4. Marginální identifikace** – vyznačuje se slabou identifikací s etnickou skupinou a zároveň slabou identifikací s majoritní skupinou.

8. Závěr

V naší zemi je bilingvismus považován za něco neobvyklého. Lidé se mne často ptají, zda tím, že jsou naše děti bilingvní, nějak nestrádají. Dále chtějí obvykle vědět, jak „to vlastně doma provádíme, že mluvíme dvěma jazyky.“ Mezi lidmi díky špatné informovanosti dodnes přetrvávají mýty ohledně bilingvismu, přestože výzkumy již prokázaly, že znalost dvou jazyků dítě ani nemate ani nezpůsobuje rozpolcenou osobnost či nižší inteligenci jak se ve 20. letech dvacátého století tradovalo.

Z vlastní zkušenosti s našimi a s dalšími bilingvními dětmi z našeho nejbližšího okolí a z praxe jsem si ověřila, že bilingvismus má spíše pozitivní vliv na vývoj dítěte. Prostudováním publikace *Bilinguality and Bilingualism* od autorů Hamersové a Blanca, která je metavýzkumem nejnovějších znalostí v oblasti bilingvismu na psychosociální a psychologické úrovni, jsem rovněž došla k závěru, že rodiče a učitelé bilingvních dětí nemusí mít obavy z negativního vlivu bilingvismu na vývoj dítěte. Domnívám se, že bilingvismus je dokonce v kognitivní oblasti pro dítě přínosem.

Je velmi zajímavé sledovat bilingvní a bikulturní vývoj našich synů od jejich narození. Ve svém řečovém vývoji již prošli několika stádii. Nejprve rozeznávali dva jazykové kódy, prošli obdobím příležitostného míchání a později úplným oddělením těchto dvou samostatných kódů a rozlišováním mezi jednotlivými prvky obou kultur. Do budoucna budeme usilovat o získání gramotnosti v obou jazycích, o zachování obou jazyků a o prohlubování jejich dvojí kulturní identity.

Věřím, že tato práce přispěje dosud nepřesvědčeným rodičům a učitelům bilingvních dětí k rozhodnutí, že jejich snaha vychovávat bilingvní a bikulturní jedince není marná, ale naopak velmi přínosná nejen pro dítě samé, ale pro celou společnost.

9. Seznam pramenů

9.1 Publikace

Bělina, P., Rak, J., Pokorný, J. Halada, J., Moravcová, D., Tomeš, J., Hrbek, J., Mareš, P., Grulich, T., Roček, P.A., Čornej, P., *Dějiny země Koruny české II.* Paseka 1993.

Cunningham-Andersson, U., Andersson, S. *Growing up with two languages*, Routledge 1999.

Čáp, J., Mareš, J., *Psychologie pro učitele*, Praha: Portál 2001.

Hamers, Josiane F., Blanc, Michel H. A.: *Bilinguality and Bilingualism*. 2nd edition. Cambridge University Press 2000.

Harding, E., Riley, P., *The Bilingual Family, A handbook for Parents*, Cambridge University Press 1986.

Jabůrek, J., *Bilingvní vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998.

Klimeš, L.: *Slovník cizích slov*. Státní pedagogické nakladatelství, n. p. 1998.

Lambert, W. E. (1977), *Effects of bilingualism on the individual* in Hamers&Blanc 2000.

Leopold, W. F. *Speech Development of a Bilingual Child*. Evanston, IL: Northwestern University Press 1939-49.

Myers, D. G.: *Exploring psychology 2nd edition*, Worth Publishers 1990.

Nakonečný, Milan: *Základy psychologie*, Academia 1998.

Peal, E. And Lambert, W. E. (1962) *Relation of Bilingualism to intelligence*. Psychological Monographs, 76, 1-23.

Ronjat, J., *Le Développement du Langage Observé chez un Enfant Bilingue*. Paris: Champion 1913.

Saer, O. J. (1923) *The effects of bilingualism on intelligence*. British Journal of Psychology, 14, 25-8.

Skutnabb-Kangas, T. (1981) *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

Wardhaugh, R. *An Introduction to Sociolinguistics*, 4th edition, Oxford: Blackwell (1986).

Webster, N. (1961) *Webster's Third New International Dictionary of the English Language*. London: Bell&Sons.

Zeman, V.: *Vědecká pojednání*, Liberec 1999.

Zeman, Václav: *Psychologie na internetu*. Technická Univerzita v Liberci. Liberec 2001.

9.2 Elektronické zdroje

<http://indian-cultures.com/Cultures/tukano.html>

<http://db.bbc.co.uk/voices/yourvoice/multilingualism.shtm>

Watson, C. Helping Families From Other Cultures Decide on How To Talk To Their Child with Language Delays, www.hanen.org